СИНТЕЗ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ

МОНОГРАФИЯ

ВЫПУСК 113

Часть 2

Уфа
НИЦ АЭТЕРНА
МЦИИ ОМЕГА САЙНС
2026

УДК 00(082)
ББК 65.26
ISBN 978-5-00249-708-9 ч.2
ISBN 978-5-00249-709-6
С 38

Рецензенты:
Курманова Лилия Рашидовна, доктор экономических наук, Уфимский университет науки и технологий
Старцев Андрей Васильевич, доктор технических наук, Государственный аграрный университет Северного Зауралья
Епхиева Марина Константиновна, кандидат педагогических наук, Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова
Ванесян Ашот Саркисович, доктор медицинских наук, Уфимский университет науки и технологий

Коллектив авторов
Аверячкина Т.С., Аллаберенова Г.Ч., Багова Л.Л., Буркова Л. Л., Вусик А.Л., Данильян С.Б., Зверкович Г.В., Исхакова Р.Р., Котова Е.Г., Кузнецова Е.А., Новолодская С.Л., Овезова С.А., Поддубская О.Н., Пурчекова М.Х., Романычев И.С., Рыскужина А.Ф., Салимова Г.Н., Ходжамова А.Г., Шмагринская Н.В., Юрина А.А., Юсупова Т.Г.

С 38
СИНТЕЗ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ: МОНОГРАФИЯ. ВЫПУСК 113. В 2Ч. Ч 2. [ПОД РЕД. А.А. СУКИАСЯН]. - УФА: АЭТЕРНА, 2026. – 280 С.

Монография «СИНТЕЗ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ» посвящена широкому кругу проблем, которые находятся в центре внимания. Монография призвана дать представление об актуальных теоретических подходах и концепциях, аналитических обзорах и практических решениях в конкретных сферах науки, общества, образования.

Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

Все материалы проходят рецензирование (экспертную оценку). Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Материалы представлены в авторской редакции. При перепечатке материалов коллективной монографии ссылка обязательна.

УДК 00(082)
ББК 65.26
ISBN 978-5-00249-708-9 ч.2
ISBN 978-5-00249-709-6

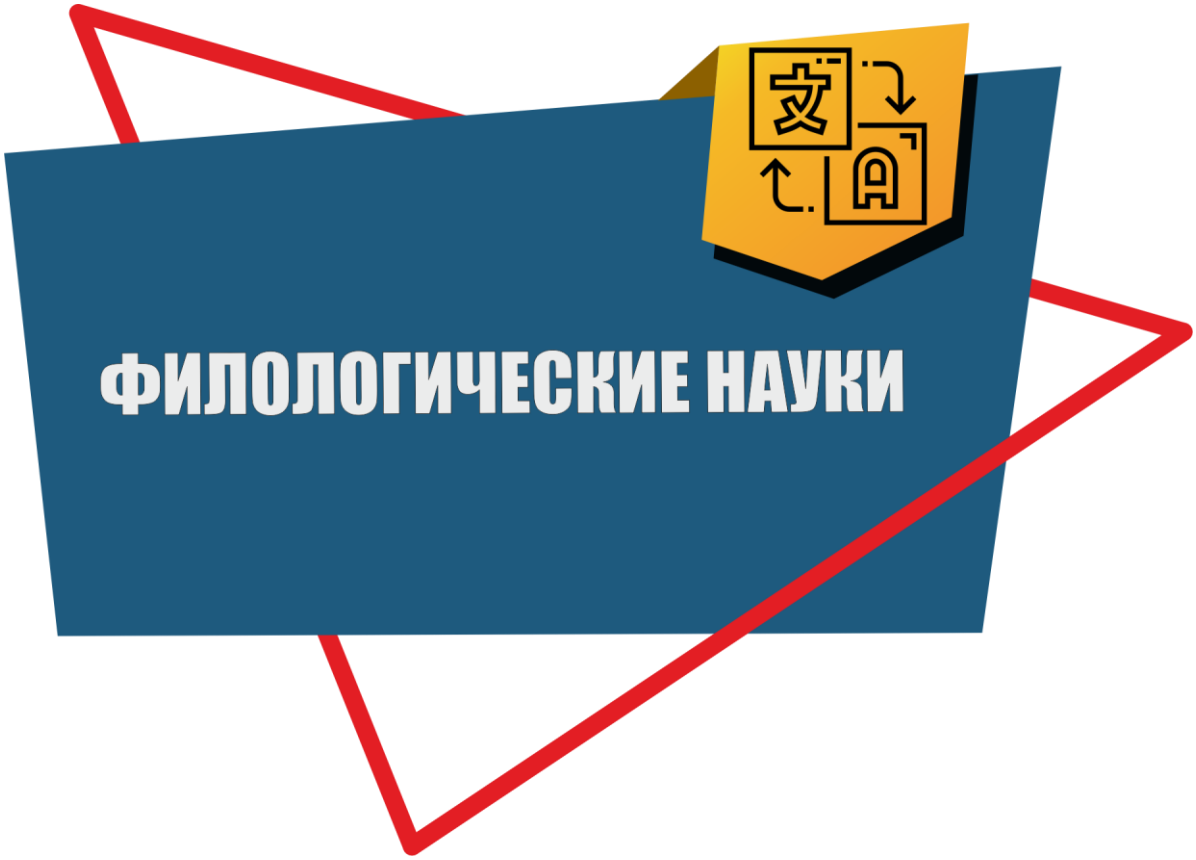
© Аэтерна, 2026
© Коллектив авторов,2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая читателю работа – яркий пример междисциплинарности. Представители ряда гуманитарных и естественных наук объединяются, чтобы исследовать некоторые особенности научного развития.

Монография, по нашему мнению, будет интересна и полезна научным работникам, преподавателям, аспирантам и студентам вузов. Данная книга, на наш взгляд, окажет также несомненную и немалую пользу всем, кто интересуется проблемами развития и становления научной мысли. Хочется отметить, в связи с этим, прекрасный язык и стиль многих авторов, нередко приближающийся к художественному, а также высококачественные издательские характеристики книги, отличный дизайн, удачное структурирование излагаемого материала.

Начатая коллективом авторов работа, безусловно, имеет будущее, которое приведет к увеличению как круга поднятых вопросов, так и решения иных задач.


ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.1/+811.92

ГЛАВА 1.
ИНТЕРЛИНГВИСТИКА:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Вусик А.Л.
канд.фил.наук, доценит
Мариупольский государственный
университет имени А. И. Куинджи
г. Мариуполь, ДНР, РФ

Аннотация. В данной работе рассматривается вопрос интерлингвистики – области, посвящённой возникновению и роли языков, используемых для общения между разными народами. Проводится сопоставление естественных и искусственных языков, изучаются процессы, посредством которых искусственный язык может стать естественным, а этнический – приобрести статус международного. Автор подчёркивает, что язык международного общения не только способствует решению глобальных задач человечества, но и укрепляет связи между представителями различных культур. Развитие интерлингвистики помогает более эффективно использовать международные слова для упрощения коммуникации.

Отсутствие единого языка значительно затрудняет коммуникацию между странами, в то время как изучение международных языков открывает двери к глубокому пониманию культурного разнообразия мира и тонкостей межкультурной коммуникации. В связи с этим, целью данной статьи является анализ процессов формирования и практического применения как естественных, так и искусственных международных языков, а также оценка их роли и потенциала в современных реалиях. Обзор существующих исследований в области лингвистики и смежных дисциплин демонстрирует растущий интерес к вопросам международного и межъязыкового взаимодействия, который в значительной степени рассматривается в рамках интерлингвистики.

Ключевые слова. интерлингвистика, проблемы языкознания, искусственные языки, естественные языки, международные языки, межкультурная коммуникация.

INTERLINGUISTICS:
HISTORY AND CONTEMPORARY ISSUES

Vusik A. L.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Mariupol State University named after A. I. Kuindzhi
Mariupol, DPR, Russia

Abstract. This paper examines the issue of interlinguistics, a field devoted to the emergence and role of languages used for communication between different peoples. Natural and artificial languages are compared, and the processes by which an artificial language can become a natural language and an ethnic language can acquire the status of an international language are studied. The author emphasizes that the language of international communication not only contributes to the solution of global problems of mankind but also strengthens ties between representatives of different cultures. The development of interlinguistics helps to use international words more effectively to facilitate communication.

The lack of a common language makes communication between countries much more difficult. In contrast, studying international languages opens the door to a deeper understanding of the world's cultural diversity and the intricacies of intercultural communication. In this regard, this article aims to analyze the processes of formation and practical application of both natural and artificial international languages, as well as to assess their role and potential in modern realities. A review of existing research in linguistics and related disciplines demonstrates a growing interest in the issues of international and interlingual interaction, which is largely considered within the framework of interlinguistics.

Keywords. interlinguistics, problems of linguistics, artificial languages, natural languages, international languages, intercultural communication.

В современном мире владение иностранными языками стало неотъемлемым требованием при устройстве на работу и важным преимуществом при приеме на должность. Неудивительно, что все больше людей стремятся освоить не один, а несколько иностранных языков. Многие специалисты, стремящиеся к карьерному росту, активно изучают второй, а порой и третий иностранный язык самостоятельно.

Интерлингвистика – это раздел языкознания, который исследует как естественные, так и искусственные языки, используемые для международного общения. Этот термин был введен французским лингвистом Ж. Мэйманом в 1911 году и получил широкую известность благодаря датскому языковеду О. Есперсену в 1931 году.

Выделяют два основных типа языков, обладающих мировым статусом: естественные языки, для которых функция международного языка является важной, но вторичной по отношению к их роли в качестве национального или этнического языка, и искусственные языки, где международное общение является основной целью, хотя эта цель не всегда реализуется, поскольку не все такие языки получили широкое распространение.

Актуальность исследования обусловлена глобализацией и растущей потребностью в межкультурном общении. Знание иностранных языков становится ключевым инструментом для преодоления языковых барьеров. Без универсального языка общение между представителями разных стран было бы затруднено. Изучение международных языков позволяет глубже понять культуру и разнообразие языков мира, а также особенности межкультурной коммуникации. Это способствует развитию коммуникативных навыков, расширению кругозора и личностному росту, открывая новые возможности.

Цель статьи – проанализировать процессы создания и применения международных естественных и искусственных языков, а также оценить их значимость в современных условиях.

Обзор литературы показывает растущий интерес лингвистов и специалистов других областей к проблемам международного и межъязыкового общения. Эта проблема частично рассматривается в рамках интерлингвистики.

Изучением естественных международных языков занимались швейцарский математик Рене де Соссюр, исследовавший законы функционирования языков эсперанто и идо, и датский лингвист Отто Есперсена, определивший интерлингвистику как науку, изучающую структуру и принципы всех языков для разработки норм вспомогательных языков.

Исследования искусственных языков представлены в работах Е.А. Бокарев, П.Л. Горелика, С.А. Демченкова, А. Д. Дуличенко, С. Н. Кузнецова, А. Пиперски. Исследования в этой области также публикуются в специализированных журналах и сообществах, таких как Glossopoeic Quarterly, Taboo Jadoo и The Journal of Planned Languages.

Методы исследования: анализ документов и научной литературы по теме, включая исторические документы, статистические данные, материалы научных конференций, монографии, учебные пособия Интернет-ресурсов.

Материалы исследования. В качестве материалов исследования выступали исторические документы и материалы, отражающие использование международных языков в прошлом, обзоры современной литературы по теме, включая методические рекомендации для изучения языков международного общения, а также результаты международных исследований, посвященных применению международных языков в различных сферах деятельности.

Стоит отметить *несколько любопытных фактов*. Так, профессор Е. А. Бокарев начал изучать эсперанто уже в 14 лет. Он сыграл ключевую роль в возрождении и развитии международных контактов советских эсперантистов, организовав в 1963 году секцию интерлингвистики при Институте языкознания АН СССР. Несмотря на многолетний труд над «Эсперантско-русским словарем» и разработку стройной интерлингвистической концепции, которая актуальна и сегодня, он предпочитал устные выступления, а его фундаментальный труд – «Введение в интерлингвистику» – так и остался незавершенным, рукопись не была найдена после его смерти.

Значительный вклад в изучение интерлингвистики внес профессор Тартуского университета А. Д. Дуличенко, специалист в области общетеоретического и славянского языкознания. Автор свыше 500 научных работ на более чем 20 языках, он является президентом Международной Ассоциации по интерлингвистике, а также редактором и издателем научных серий «Interlinguistica Tartuensis» и «Slavica Tartuensia». Его работы освещают языковую ситуацию в мире, отвечают на вопросы о количестве языков на Земле и способах преодоления языкового барьера.

Профессор Московского университета С. Н. Кузнецов также активно занимался вопросами интерлингвистики, принимал участие в работе секции интерлингвистики Института языкознания РАН и международных интерлингвистических организаций. Он составил словарь интерлингвистических терминов и проводил исследования, посвященные

функционированию крупных плановых языков, таких как эсперанто и интерлингва.

Результаты и дискуссия. Прослеживая историческую эволюцию и рассматривая различные концепции единого языка международного общения, становится очевидным, что поиск такого средства коммуникации занимал умы мыслителей на протяжении всей истории человечества. Мечты об универсальном языке возникали ещё в античном мире и средневековье, а с развитием капитализма, мореплавания и международной торговли актуальность этой идеи приобрела особую остроту. Идеи эти находили разнообразное воплощение в трудах ученых и произведениях писателей, не оставляя равнодушным никого.

Естественные языки. Языки, используемые на международном уровне, делятся на две группы: *транснациональные* (или *трансэтнические*), которые выходят за рамки одной нации или этноса и выполняют как национальную, так и международную функции (к примеру, латынь – язык, вышедший из употребления, а также французский, английский, русский и другие современные языки); *анациональные*, изначально не предназначенные для общения какой-либо конкретной нации (к ним относятся пиджины и креольские языки).

История вопроса. *В древности и Средневековье* международные языки носили, как правило, локальный характер, ограниченный определенной территорией. Это объясняется тем, что в те эпохи они функционировали преимущественно в сферах религии, науки, образования и литературы, не достигая глобального распространения. Их использование также сопровождалось социальными и функциональными ограничениями: языки часто использовались узкими группами людей и, как правило, в письменной форме.

В качестве примеров можно привести *древнекитайский язык* (в иероглифической форме), который в период с конца II тысячелетия до н.э. по начало I тысячелетия н.э. служил средством общения для народов Древнего Востока. Его письменность, основанная на пиктографических знаках –

иероглифах, уникальна отсутствием алфавита и способностью передавать не только фонетическое, но и лексическое значение, изображая целые понятия. В период III–X веков н.э., эпоху расцвета литературы и буддийской философии (династии Цзинь, Тан и Сун), *среднекитайский язык* претерпел значительные изменения в произношении, появились тоны и интонации, заложившие основу современной фонетики. Также наблюдалось проникновение заимствований из санскрита и других индийских языков, связанных с распространением буддизма.

В Передней Азии важную роль играли *шумерский, аккадский и арамейский языки.* Ученые предполагают, что около 4500–5000 лет до н.э. существовал *прасемитский язык* – гипотетический предок всех семитских языков. Далее выделяют две основные ветви: восточную (аккадский) и западную (остальные семитские языки). *Аккадский*, древнейший письменно зафиксированный язык в Месопотамии, постепенно вытеснил *шумерский,* который не был родственным другим языкам региона и, вероятно, был принесен с Ближнего Востока. *Шумерский язык* использовался в религиозных, литературных и художественных целях, в то время как аккадский стал языком повседневного общения, а затем разделился на вавилонские и ассирийские диалекты. *Арамейский,* возникший в Сирии, впоследствии вытеснил аккадский и стал разговорным языком всего населения Месопотамии.

В эллинистическую эпоху *греческий язык (койне)* стал первым надрегиональным диалектом Греции, а затем лингва-франка для населения восточного Средиземноморья и Ближнего Востока, включая римский период. Он является основой современного греческого языка.

Латинский язык, в свою очередь, стал международным языком Римской империи, охватывающим все сферы человеческой деятельности. С расширением империи латинский язык фактически став международным языком на всей территории до падения Западной Римской империи.

Почти все языки покоренных народов, за исключением греческого, были вытеснены латынью, чему способствовали экономические и культурные изменения, привнесенные Римом. Латинский язык использовался в

делопроизводстве, общении с римскими чиновниками и военными, а также для межнационального общения в Галлии, Испании, Британии, Германии и других регионах. Однако на Балканах, в Малой Азии, Сирии, Палестине и Египте, где население предпочитало *греческий язык*, латынь не получила широкого распространения.

В XVIII-XX веках предпринимались попытки возродить латинский язык как средство международного общения.

Старославянский язык также играл важную роль как международный язык в славянских странах, используясь в богослужебных и канонических целях у западных и восточных славян. Он не был языком повседневного общения, а задумывался как книжно-литературный язык для литургий и проповедей.

Современный период. В эпоху Нового времени сформировалась группа языков, получивших широкое распространение в качестве средств международного общения. Этот процесс был обусловлен усилением международных связей в политической, торговой и научной сферах, развитием средств массовой информации, интернационализацией культуры, а также стандартизацией общественно-политической и научной терминологии. Современный статус языков, используемых для международного взаимодействия, динамичен и подвержен изменениям. Языки обретают или теряют эту роль под влиянием различных факторов, включая демографические сдвиги, географическое положение, культурные особенности и экономическое развитие. Юридическое признание языков в качестве «официальных» или «рабочих» языков международных организаций и конференций (таких как ООН и ЮНЕСКО) – *английский, французский, испанский, русский, китайский и арабский* – закрепило их международный статус.

Английский язык занимает лидирующие позиции в качестве языка дипломатии, бизнеса, образования, науки и технологий. Он является официальным в 67 государствах и 27 зависимых территориях, и наиболее широко изучается в учебных заведениях по всему миру, включая Россию. Основная масса международных контрактов, операции на мировых финансовых рынках и коммуникации между крупными корпорациями и их

международными партнерами осуществляются на английском языке. Большинство инструкций, руководств по эксплуатации современных устройств, а также научные публикации и информационные ресурсы в интернете, особенно в сферах новостей, спорта, моды и развлечений, представлены именно на этом языке.

Для удовлетворения потребностей различных профессиональных групп активно развиваются специализированные формы английского языка. Например, «Seaspeak» используется лоцманами по всему миру, а «Airspeak» – пилотами и авиадиспетчерами международных авиалиний, предлагая стандартизированные фразы для эффективной коммуникации. Появление глобальной информационной системы Интернет, разработанной в Америке, значительно повысило информационную ценность английского языка.

Французский язык сохраняет значительную роль в международном общении, являясь одним из ключевых языков дипломатии и взаимодействия на протяжении многих столетий. Он признан вторым государственным языком во многих странах и используется на пяти континентах. Занимая 12-е место по распространенности в мире, французский язык привлекает своей красотой и мелодичностью, являясь символом культуры и искусства. Его влияние заметно в архитектуре, живописи, театре, танце, кулинарии и моде, где множество заимствований происходит именно из французского языка.

Испанский язык выполняет функцию международного языка на протяжении более пяти столетий, начиная с XVI-XVII веков. Он является официальным в ряде международных организаций, включая Организацию американских государств, Союз южноамериканских наций, Карибское сообщество и Европейский союз. Занимая второе место в мире по числу носителей после китайского и второе после английского в качестве языка международного общения, испанский язык способствует развитию культурного и коммерческого сотрудничества. Расширение экономики испаноязычных стран и рост международной торговли повышают его значимость в деловом мире, открывая возможности для установления деловых контактов и выхода на новые рынки. По прогнозам экспертов, популярность и значимость испанского языка в мире будут только возрастать.

Русский язык приобрел статус мирового языка в середине XX века и используется в качестве средства общения ученых, в дипломатии, международной торговле и туризме. Он востребован в Европе, на Ближнем Востоке, в Африке и Азии, и признан вторым государственным языком в Беларуси, а также официальным языком в Киргизии, Абхазии и Казахстане.

Китайский язык, особенно его официальный диалект – путунхуа, является крупнейшим по числу носителей в мире и представляет собой сложную систему, отражающую тысячелетия культуры, философии и логики мышления. Он становится все более востребованным среди бизнесменов, программистов, дипломатов, студентов, путешественников и лингвистов, открывая доступ к огромному китайскому рынку и бизнесу, а также способствуя развитию памяти.

Арабский язык стал международным языком литературы и науки на Ближнем и Среднем Востоке в VIII-XII веках, на котором писали ученые со всего средневекового Востока. Ключевым событием в его развитии стало создание Корана, священной книги ислама. Арабский язык остается важным языком бизнеса и торговли во многих странах Ближнего Востока и Северной Африки, позволяя участвовать в деловых переговорах и сотрудничать с арабскими компаниями.

Искусственные языки – это специально разработанные системы, объединяющие лексику, фонетику и грамматику, созданные для достижения определенных целей. В отличие от естественных языков, их особенность заключается в целенаправленности и продуманности структуры. Часто их называют ненастоящими языками, хотя их создание и развитие – вполне реальный процесс.

На сегодняшний день насчитывается более тысячи таких языков, и их число продолжает расти. Мотивация для создания искусственного языка может быть разнообразной: от стремления облегчить международное общение посредством создания универсальных вспомогательных языков или кодов, до придания художественным произведениям большей достоверности, проведения лингвистических исследований, обеспечения коммуникации в фантастических мирах, а также для развлечения и языковых игр.

Ключевым принципом успешного внедрения искусственного всеобщего языка является его нейтральность – он не должен предоставлять преимуществ какой-либо отдельной нации, обеспечивая равные возможности для общения представителям различных культур и народов.

Искусственно созданный всеобщий язык не должен давать преимущества ни одной нации – это необходимое условие для его широкого распространения и использования в повседневной жизни людей разных национальностей.

История вопроса. *Первый этап*: формирование интерлингвистических идей и лингвопроектов, предшествовавших появлению теории лингвопроектирования. Среди значимых разработок – проекты Алексарха, Галена, Хильдегарды, Мухиеддина, а также философская грамматика Ф. Бэкона.

Второй этап: становление и развитие теории лингвопроектирования – от трудов Декарта (1629) до появления первого успешно реализованного планового языка, волапюка (1879). Логический подход к лингвопроектированию представляли Декарт, Мерсенн, Уилкинз и другие ученые XVII века. В противовес ему существовало эмпирическое направление, представленное Лаббе, Лами, Крижаничем. Особое внимание уделялось проблеме создания всеобщего языка Г.В. Лейбницем.

Третий этап: возникновение и развитие теории планового языка и интерлингвистики (после 1879 г.). Волапюк стал отправной точкой для формирования новых языковых сообществ – движений сторонников плановых языков.

Среди искусственных языков особое место занимает *воляпюк* – яркий пример триумфального подъема и стремительного угасания. Этот язык был создан в 1880 году немецким языковедом Иоганном Шлейером с амбициозной целью – объединить народы посредством единого средства общения.

«Язык мира», активно продвигавшийся церковными кругами и поддержанный авторитетными учеными, распространялся с невероятной скоростью по городам Европы и Америки. Шлейер видел в себе «мессию», призванного даровать человечеству единую речь. Однако реальность внесла свои коррективы. Чем глубже воляпюкисты изучали язык, тем больше замечали

в нем недостатков. Реформы, способные исправить ситуацию, были отвергнуты Шлейером, что привело к внутреннему расколу в среде его последователей. В итоге воляпюк оказался лишь мимолетной модой, просуществовавшей около тридцати лет. Но решающим фактором, приведшим воляпюк к забвению, стало появление в 1887 году конкурирующего проекта – нового языка, разработанного варшавским окулистом Людвигом Заменгофом.

Воляпюк отличался сложной, но при этом логичной и лишенной исключений грамматикой, основанной на принципе «говоря, как пишу, пишу, как читаю». Ударение в каждом слове всегда ставилось на последний слог. Лексика, заимствованная из английского, французского, немецкого и латинского языков, претерпела существенные изменения, подвергшись, по мнению некоторых, чрезмерной трансформации со стороны Шлейера.

В отличие от воляпюка, *эсперанто* обладает значительными преимуществами: не только большей логичностью, стройностью и простотой грамматики, лишенной исключений, но и, прежде всего, лексикой, основанной на широко известных интернациональных словах, знакомых большинству образованных европейцев.

Анализ развития эсперанто позволяет выделить следующие ключевые процессы: расширение словарного запаса (появление новых терминов и фразеологизмов); формирование уникальной «субкультуры» языкового сообщества; создание оригинальной и переводной литературы.

Несмотря на отсутствие единой общепринятой классификации искусственных международных языков, существует множество различных подходов к их систематизации.

Искусственные языки можно рассматривать в контексте естественных языков:

- *языки априори* – это языки, не имеющие прямой связи с существующими естественными языками, например, «ро», разработанный Э. П. Фостером, «сольресоль», созданный Ж.-Ф. Сюдром, и «звёздный язык» В. В. Хлебникова.

- *языки апостериори* – это языки, использующие элементы естественных языков, и подразделяются на три класса: 1) *упрощённые этнические языки*

основаны на элементах существующих языков, но в упрощённом виде, например, «бейсик-инглиш» и «латино-сине-флексионе», созданный на базе латыни с упрощённой грамматикой; 2) *натуралистические языки* максимально приближены к естественным языкам, стремясь воспроизводить их особенности, даже нерегулярности, например, «окциденталь», созданный на основе общеевропейской лексики, и «интерлингва», разработанный Ассоциацией международного вспомогательного языка, также основанный на общеевропейском словарном запасе; 3) *автономные (схематические) языки* используют заимствования из различных языков, упорядочивая их по заранее определённой схеме, например, *эсперанто и идо,* и *гипосхематические языки*, использующие только элементы естественных языков, например, *идиом-неутраль и новиаль*.

- *смешанные (априорно-апостериорные) языки* сочетают в себе элементы обоих типов, например: *волапюк, идо, эсперанто*.

В зависимости от форм выражения искусственные языки подразделяют на несколько групп: *пазилалии* – языки, использующие как звуковую, так и письменную формы выражения, *пазиграфии* – представленные только в письменной форме, *пазимологии* – выражаемые исключительно жестами, *системы, стремящиеся к максимальной вариативности* форм выражения, например, «музыкальный язык» сольресоль Ж. Сюдра.

С точки зрения функций общения и мышления, искусственные языки можно разделить на: *эмпирические* – языки, в которых невозможно установить однозначное соответствие «один знак = одно понятие» и формализовать правила вывода одного понятия из другого, например: *эсперанто и идиом-неутраль*, *логические* – языки, стремящиеся к реализации принципа однозначности (соотношения между знаками и понятиями) и принципа обратимости (соотношения между понятиями), например: *идо и новиаль.*

В зависимости от коллектива носителей, искусственные языки можно классифицировать следующим образом: языки несоциализированные и социализированные, языки широкого и узкого распространения, стабильные и нестабильные, языки одного поколения и языки многих поколений, языки одной мотивации и языки многих мотиваций.

Выводы. В результате проведенного исследования утверждаем, что создание единого языка для международного общения на современном этапе представляется не более чем утопией. Хотя претендентами на эту роль могут выступать как живые, так и мертвые, и даже искусственные языки, ни один из них пока не обладает достаточным весом. Безусловно, английский язык широко распространен и используется во многих сферах, однако его классическая форма сложна для изучения, что и привело к появлению упрощенных версий, таких как Basic English и Globish, которые активно продвигаются с существенными финансовыми вложениями.

Демографические сдвиги также играют свою роль: население Китая, Индии, Латинской Америки и арабского мира неуклонно растет, в то время как в традиционно англоязычных странах наблюдается как снижение численности населения, так и приток мигрантов, не владеющих английским языком.

Что касается латыни, которую некоторые ученые рассматривают как потенциального кандидата на возрождение, то она уже прочно интегрирована во многие языки, обогащая их лексику. Латынь продолжает жить в медицине, филологии, ботанике, религии и праве, и, возможно, этого вполне достаточно.

Владение эсперанто открывает широкие возможности: участие в международных встречах, общение с людьми из разных стран, чтение литературы. Однако мир так и не перешел на этот язык. Причин тому несколько. Во-первых, несмотря на искусственное происхождение, грамматика и словарный запас эсперанто в значительной степени опираются на европейские языки, что делает его более доступным для носителей европейских языков, чем, например, для китайцев или персов. Во-вторых, широкая распространенность английского языка, даже в упрощенной форме, делает изучение эсперанто менее актуальным для многих. В-третьих, финансирование эсперанто значительно ограничено по сравнению с национальными языками развитых стран. И, наконец, важно подчеркнуть, что эсперантисты никогда не стремились сделать эсперанто единственным языком человечества, рассматривая его скорее как вспомогательный международный язык.

Возможные **направления для дальнейших исследований** включают в себя: анализ того, как носители различных языков воспринимают неоднозначность синтаксических конструкций, изучение взаимодействия между разными языками, в частности, использование заимствованных слов, рассмотрение роли искусственных языков в сравнении с естественными, а также анализ функциональности искусственно созданных языков-посредников.

Список использованной литературы.

1. Бокарев Е. А., Исаев М. И. Проблемы интерлингвистики. Типология и эволюция международных искусственных языков. – М.: Наука. – 2013. –160 с.
2. Бочарова, Ю. В. Роль французского языка в мире // Юный ученый. 2017. – №3 (12). – С.100-102.
3. Горелик П. Л. Отражение менталитета народа в искусственном языке (На материале дотракийского языка в сериале «Игра престолов») // Вестник Академии энциклопедических наук. 2018. – №. 4. – С.16-22.
4. Григорьева В. В. Языки для специальных целей. М.: Дашков и К-о, 2017. – 240 с.

© Вусик А.Л., 2026

УДК 81-2

ГЛАВА 2.
ИРЛАНДСКАЯ ВОЙНА ЗА НЕЗАВИСИМОСТЬ 1919–1921 ГОДОВ: ПРИЧИНЫ ПОРАЖЕНИЯ БРИТАНСКОЙ ПОЛИТИКИ

Котова Е.Г.
канд. пед. наук, доцент
ГГТУ, г. Орехово-Зуево, РФ

Аннотация: В данной статье рассматриваются исторические, политические и конфессиональные предпосылки раздела Ирландии и Ирландской войны за независимость 1919–1921 годов. Особое внимание уделяется последствиям колонизационной политики Великобритании в Ольстере, усилению ирландского национального самосознания, Пасхальному восстанию 1916 года и созданию Дайль Эйренн. Автор анализирует деятельность Ирландской республиканской армии, использовавшей тактику партизанской войны и параллельные административные структуры, а также политику британского правительства, сочетавшую репрессивные меры с непоследовательными попытками политического урегулирования. На основе исследования британского историка Чарльза Тауншенда выявляются основные причины неудачи британской стратегии на фоне успехов ИРА.

Ключевые слова: Ирландская война за независимость, ирландский вопрос, раздел Ирландии, Ирландская республиканская армия, Sinn Féin, британская колониальная политика

THE IRISH WAR OF INDEPENDENCE 1919–1921: THE CAUSES OF THE FAILURE OF BRITISH POLICY

Kotova E.G.
PhD in Pedagogics, Associate Professor
GGTU, Orekhovo-Zuyevo, RF

Abstract: This article examines the historical, political, and confessional prerequisites for the partition of Ireland and the Irish War of Independence in 1919–1921. Special attention is paid to the consequences of the British colonial policy in Ulster, the strengthening of Irish national identity, the Easter Rising of 1916, and the creation of Dáil Éireann. The author analyzes the activities of the Irish Republican Army, which employed guerrilla warfare tactics and parallel administrative structures, as well as the policy of the British government, which combined repressive measures

with inconsistent attempts at political settlement. Based on the research of the British historian Charles Townshend, the main reasons for the failure of the British strategy are identified against the backdrop of the IRA's success.

Keywords: Irish War of Independence, Irish question, partition of Ireland, Irish Republican Army, Sinn Féin, British colonial policy

Остров Ирландия — крупный остров у западной окраины Европы в северо-восточной части Атлантики. Политически остров разделён между Республикой Ирландия, занимающей большую его часть, и Северной Ирландией, которая входит в состав Соединённого Королевства [9].

Событие, известное как «бегство графов» (*Flight of the Earls*), когда гэльские лорды королевства Ольстер, а в последствии одной из четырёх исторических провинций острова, покинули Ирландию в 1607 году, стало важной предпосылкой конфискации их земель. Вслед за этим была организована Плантация Ольстера — систематическое заселение конфискованных земель преимущественно английскими и шотландскими протестантами. При монархах династии Стюартов, начиная с Якова I, землевладение в Ольстере в течение XVII века постепенно переходило от коренных католиков к шотландским пресвитерианам, а также к некоторым английским протестантам.

Большая часть Ирландии была оккупирована и в той или иной степени заселена британскими землевладельцами и аристократами на протяжении XVII века. На юге и востоке острова доминировала англиканская протестантская элита, тогда как в Ольстере особенно заметную роль играли шотландские пресвитериане. Эти группы различались по происхождению, конфессиональной традиции и политической культуре, хотя обе принадлежали к протестантскому меньшинству, контролировавшему значительную часть земель и административных институтов. Это сделало Ольстер особенным в культурном и конфессиональном отношении.

Современная ирландская национальная идентичность формировалась под воздействием длительного английского, а затем британского господства, конфессионального разделения, земельного вопроса и ограничений прав католиков. В XIX веке, особенно после Великого голода 1845–1852 годов,

католицизм стал одним из важных элементов ирландской национальной мобилизации, хотя ирландский национализм не сводился к религиозной идентичности.

Протестантское население Ольстера также не было однородным. Одни протестанты воспринимали себя как ирландцев, другие прежде всего связывали свою политическую идентичность с Великобританией и выступали за сохранение унии. Именно эта неоднородность позднее осложнила вопрос о будущем острова.

История ирландской независимости в большей степени связана с длительным английским, а позднее британским господством, которое на разных территориях острова осуществлялось с неодинаковой степенью интенсивности. Значительная часть населения Ирландии исповедовала католицизм, тогда как политическое и административное влияние часто принадлежало протестантскому меньшинству, особенно в северо-восточных районах.

К началу Первой мировой войны большинство умеренных ирландских националистов поддерживало не полную независимость, а предоставление Ирландии автономии в рамках Соединённого Королевства. При этом юнионисты Ольстера выступали против *Home Rule* и защищали сохранение унии.

Первая мировая война давала сторонникам идеи вооружённого освобождения Ирландии уникальные возможности: военные силы Великобритании были сосредоточены на континенте, а внимание правительства было отвлечено от ирландских проблем. Эти проблемы казались решёнными после принятия Гомруля — *Home Rule*, то есть самоуправления или автономии. Однако введение закона в действие было отложено. Поэтому сторонники независимой Ирландии уже с 1914 года начали обосновывать необходимость восстания и разрабатывать планы вооружённого выступления [6].

Ключевым событием, подготовившим почву для дальнейшего конфликта, стало Пасхальное восстание (*Easter Rising*) 1916 года. Это было вооружённое республиканское восстание против британского правления в Ирландии,

участники которого провозгласили независимую Ирландскую республику [10, с. 250]. Хотя восстание было быстро подавлено, последовавшие массовые аресты и казни его руководителей усилили в ирландском обществе стремление к независимости [1]. Казнь пятнадцати активистов существенно изменила общественное восприятие республиканского движения. На юге некогда непопулярные повстанцы стали национальными героями [8].

Проблемы, стоявшие на кону в 1916 году, были лаконично сформулированы англо-ирландским учёным и историком Джоном Пентленд Махаффи (*John Pentland Mahaffy*, 1839–1919) из Тринити-колледжа. В 1917 году он заявил от имени старой правящей элиты, что борьба в Ирландии представляла собой «противостояние не только двух вероучений, но и двух укладов, двух способов мышления, двух взглядов на важнейшие интересы человека». Пасхальное восстание и последовавшие за ним репрессии существенно усилили республиканскую традицию среди значительной части населения юга и запада Ирландии, однако не устранили политический раскол с юнионистами Ольстера [10, с. 267].

На севере восстание было воспринято многими юнионистами как акт глубочайшего предательства по отношению к Великобритании в период её военной нужды. Это укрепило решимость протестантов, преданных Соединённому Королевству, не быть втянутыми в единую и независимую Ирландию.

Первая мировая война сама по себе сделала примирение невозможным. На последующее разделение повлияли также избирательный успех *Sinn Féin*, юнионистская мобилизация, деятельность добровольческих организаций, создание двух администраций по закону 1920 года и вооружённый конфликт 1919–1921 годов.

На выборах в декабре 1918 года партия «Шинн Фейн» (*Sinn Féin*) получила подавляющее большинство ирландских мест, хотя часть мест была занята без голосования, а в Ольстере юнионисты сохранили значительное влияние. 21 января 1919 года избранные от *Sinn Féin* депутаты, отказавшиеся занять места в Вестминстере, собрались в Дублине и открыли заседание

Первого Дайля Эйренн (*Dáil Éireann*). Они приняли Декларацию независимости, провозгласили Ирландскую республику и объявили Дайль национальным парламентом. Депутаты также потребовали немедленного вывода британских войск с острова. Выборы дали *Sinn Féin* мандат от значительной части избирателей, однако сама Декларация независимости не была признана в мире и даже не получила поддержки всех жителей острова. Британская администрация сохраняла широкое присутствие в политической и административной жизни Ирландии, но значительная часть националистов воспринимала её как внешнюю и нелегитимную власть. Вот почему Дайль Эйренн скоро приобрёл авторитет в большей части страны.

Британцы, со своей стороны, отнеслись к происходящему с презрением. Когда премьер-министр Великобритании Дэвид Ллойд Джордж (*David Lloyd George*, 1863–1945), возглавлявший британское правительство в период переговоров 1921 года, заявил: “*Irish temper is uncertainty and dangerous forces like armies and navies are better under the control of the Imperial Parliament*” [13, с. 200], то есть: «Ирландский характер непредсказуем, а такие опасные силы, как армии и флоты, лучше держать под контролем имперского парламента», он выразил мнение о том, что ирландцы являются чудаковатой и инфантильной нацией, часто некомпетентной, легко поддающейся запугиванию и подстрекаемой экстремистами к насильственным действиям.

Примером жёсткой социальной критики того времени может служить также распространённое в английском обществе мнение о том, что у англичанина было мягкое, спокойное, доброжелательное, устоявшееся, бессознательное и врождённое презрение к ирландцу. Это утверждение фиксирует системное, глубоко укоренившееся предубеждение: на бессознательном уровне англичане воспринимали ирландцев как «других», низших по статусу. Подобное отношение было частью идеологии британского империализма, оправдывавшего доминирование и эксплуатацию других народов.

Итак, британское правительство не признало Дайль Эйренн законным органом власти. Оно рассматривало происходящее преимущественно как

проблему поддержания порядка и борьбы с преступностью, а не как национально-освободительную войну. Такая оценка привела к тому, что республиканское движение систематически недооценивалось, а британская политика долгое время основывалась на предположении о существовании небольшой группы экстремистов, якобы терроризировавшей в целом лояльное население. Подобный подход не учитывал реальную степень общественной поддержки *Sinn Féin* и ИРА (IRA, ирл. Óglaigh na hÉireann, англ. *Irish Republican Army*) [3].

Британский историк Чарльз Тауншенд (*Townshend, Charles*) [5], известный исследованиями истории британского правления в Ирландии, в своей книге *The British Campaign in Ireland, 1919–1921: The Development of Political and Military Policies* (1975) рассматривает англо-ирландский вооружённый конфликт 1919–1921 годов не только как противостояние ИРА и британских сил, но и как результат ошибок британского правительства, которое не смогло выработать последовательную политическую и военную стратегию. Исследование Тауншенда считается одним из важных трудов по истории Ирландской революции и опирается на архивные материалы и методы военной истории.

В 1919–1921 годах политическое противостояние переросло в вооружённую борьбу. ИРА возникшая из движения *Irish Volunteers*, позднее переименованного в *Irish Republican Army*, не была обычным партийным военным крылом *Sinn Féin*. Между Дайлем, *Sinn Féin* и ИРА существовали тесные связи, но они рассматривались как взаимодополняющие политические и военные структуры. ИРА вела вооружённую борьбу за прекращение британского правления и создание независимой Ирландской республики на всём острове. В ходе англо-ирландской войны ИРА противостояла Королевской ирландской полиции, британской армии, *Black and Tans* и *Auxiliaries*. Военные действия включали засады, налёты, нападения на казармы, аресты, репрессии и ответные операции. Однако, ИРА оставалась децентрализованной организацией, и интенсивность её борьбы существенно различалась по графствам. В ряде районов она сумела соединить партизанские операции с созданием местных сетей поддержки и

республиканских институтов отказавшись от попытки победить Британскую империю в открытом сражении. Небольшие мобильные отряды нападали на патрули, устраивали засады, разрушали коммуникации, атаковали полицейские казармы и стремились парализовать работу британской администрации. Успех ИРА объяснялся не только военными действиями. Республиканцы создали параллельные органы управления, суды и административные структуры, благодаря чему Дайль Эйренн постепенно приобретал политический авторитет. Военная кампания сопровождалась политической мобилизацией населения, сбором разведывательной информации и созданием локальных сетей поддержки.

Тауншенд подчёркивает, что ИРА отличалась настойчивостью, организованностью и способностью адаптироваться к действиям противника. Британская сторона не смогла быстро разрушить её структуру, поскольку плохо контролировала сельские районы и не располагала надёжной разведкой. Поэтому даже ограниченные по масштабу нападения ИРА имели значительный политический эффект: они демонстрировали неспособность британской администрации обеспечить безопасность и восстановить нормальное управление. Британские армия и полиция не создали эффективной объединённой разведывательной системы. Информация собиралась разными структурами, которые не всегда обменивались данными. Из-за этого британским силам было трудно устанавливать местонахождение повстанцев, предсказывать нападения и отличать участников ИРА от мирных жителей.

Военное положение распространялось на разные территории в разное время, а в декабре 1920 года его действие было расширено на значительную часть южной Ирландии. При этом британская армия испытывала нехватку войск, опытных офицеров и достоверной информации. Мобильные патрули часто действовали практически вслепую, а контроль над сельскими районами по-прежнему оставался слабым.

Исторические исследования британских операций подтверждают, что армейское командование само пыталось объяснить причины поражения отсутствием достаточной информации и несогласованностью действий

различных структур. Существенным недостатком было и отсутствие политики сотрудничества с лояльным населением. Британские военные часто воспринимали всех местных жителей как потенциальных сторонников *Sinn Féin* и не стремились устанавливать с ними контакты. Это лишало их возможности получать сведения о передвижениях ИРА и одновременно усиливало отчуждение между администрацией и населением.

Британская политика репрессий оказалась контрпродуктивной. Нападения на мирных жителей, поджоги, разрушение домов и коллективные наказания должны были запугать население и лишить ИРА поддержки. На практике они часто давали противоположный результат: нейтральные или умеренные жители переходили на сторону республиканцев. Особенно важным было то, что насилие дискредитировало саму идею британского правления. Если британцы заявляли, что защищают законность, но при этом позволяли своим формированиям действовать без достаточного контроля, возникало очевидное противоречие между официальной риторикой и реальными действиями. Использование британских вспомогательных сил, направленных в Ирландию в период Войны за независимость, стало частью политики ограниченных уступок, совмещённых с ограниченными репрессиями.

Как указывает Чарльз Тауншенд, одной из главных причин неудачи британской политики в Ирландии была её непоследовательность. Правительство стремилось одновременно подавить вооружённое сопротивление и сохранить возможность соглашения с умеренными ирландскими политиками. Лозунг «восстановления закона и порядка» позволял откладывать принципиальные решения и оправдывать репрессивные меры, но не заменял полноценной политической программы. Либеральные политики в британском кабинете не всегда поддерживали прямое военное управление и в отдельных случаях были готовы обсуждать расширение автономии Ирландии, вплоть до предоставления ей статуса доминиона. Однако усиление нападений на британские силы и связь *Sinn Féin* с действиями ИРА постепенно убедили даже противников репрессий в необходимости применения силы. В результате кабинет оказался в противоречивом положении: он не хотел идти на широкие

политические уступки, но и не был готов объявить последовательную полномасштабную военную кампанию. Ключевая ошибка состояла в том, что правительство применяло силу без чёткого определения целей. Оно не решило, является ли конфликт полицейской операцией, восстанием или войной, а поэтому не установило ясного соотношения между функциями полиции, армии и гражданской администрации. Исследователи также отмечают, что британская сторона стремилась ограничить политическую цену прямого военного правления, хотя именно такая нерешительность препятствовала созданию единой системы управления.

Особенно серьёзной проблемой была недостаточная координация между гражданской администрацией, Королевской ирландской полицией, армией и дополнительными формированиями — *Black and Tans* и *Auxiliaries*. Название *Black and Tans*, или «чёрно-пегие», связано с сочетанием элементов формы: обычной формы Королевской ирландской полиции и военной формы. *Auxiliaries* представляли собой отдельное подразделение, сформированное преимущественно из бывших офицеров британской армии. Эти структуры действовали в условиях недостаточной координации. Полиция постепенно милитаризировалась, но формально не подчинялась армии. Таким образом, она использовала военные методы, не располагая полноценной военной системой командования, дисциплины и контроля.

Оба формирования приобрели печальную репутацию из-за участия в репрессиях, коллективных наказаниях, поджогах и нападениях на гражданское население. В 1920 году начались широкомасштабные репрессии: силы, призванные охранять порядок, жгли дома и громили магазины. Официальные власти иногда осуждали подобную практику, но рассматривали её как ответную меру на агрессию ИРА. Кроме того, эти формирования регулярно участвовали в патрулировании, рейдах, обысках, арестах, охране объектов, контрпартизанских операциях и столкновениях с повстанцами [6].

События того времени нашли отражение в песне «*Come Out, Ye Black and Tans*», также известной как «*Black and Tans*», то есть «Выходите, вы, чёрно-пегие». Это песня ирландских повстанцев, адресованная *Black and Tans* — участникам

британских вспомогательных военизированных формирований, действовавших в Ирландии в 1920-е годы. Авторство слов принадлежит Доминику Бихану, который посвятил эту песню своему отцу Стивену. Она была написана на известный народный мотив, также использовавшийся в лоялистской песне «*Boyne Water*» и других песнях на английском и ирландском языках. Текст исполнялся и записывался разными музыкантами, в том числе группой *The O'Reillys and the Paddyhats* [12]. Трек *The O'Reillys and the Paddyhats* вышел 16 июня 2017 года на лейбле *Metalville* в составе альбома *Seven Hearts: One Soul*. В целом это язвительная и гневная песня, посвящённая британским силам, известным как *Black and Tans*. В ней критикуются действия этих подразделений, одновременно прославляются ирландская стойкость и национальная гордость. Повторяющийся припев "*Oh, come out you black and tans*" то есть: «Эй, выходите, чёрно-пегие!», звучит как вызов и обнажает трусость и лицемерие колонизаторов.

I was born on a Dublin street where the Royal drums do beat
And the loving English feet they chop all over us
And each day and every night when my father'd come home tight
He'd invite the neighbors outside with this chorus:
[Chorus]
Oh, come out you black and tans
Come out and fight me like a man
Show your wives how you won medals down in Flanders
Tell them how the IRA made you run like hell away
From the green and lovely lanes of Killashandra [4; 12].

Как отмечалось выше, использование подобных подразделений имело серьёзные последствия. Их недостаточная дисциплина и отсутствие единого контроля способствовали насилию против мирного населения, разрушению собственности и коллективным репрессиям. Это подрывало доверие к британской администрации и усиливало поддержку республиканцев. Полиция фактически была вовлечена в полноценные боевые действия, хотя правительство продолжало формально представлять конфликт как операцию по восстановлению порядка.

Закон о восстановлении и поддержании порядка в Ирландии (*Restoration of Order in Ireland Act 1920*) был принят в условиях, когда британская гражданская администрация сталкивалась с вооружёнными действиями ИРА, нападениями на полицейские казармы, поджогами, разрушением административной инфраструктуры и отказом значительной части населения сотрудничать с британскими институтами. Закон получил королевскую санкцию 9 августа 1920 года. Его целью было усилить возможности британской администрации и одновременно избежать немедленного введения полномасштабного военного положения на всей территории Ирландии. Закон расширил полномочия британских властей по аресту и интернированию лиц, подозреваемых в причастности к республиканскому движению, без обычного судебного разбирательства [11].

К весне 1921 года вооружённый конфликт продолжался, однако ни британское правительство, ни значительная часть руководства республиканского движения не стремились к его дальнейшей эскалации. Обе стороны постепенно пришли к необходимости переговоров, завершившихся перемирием 11 июля 1921 года [2]. Перемирие стало результатом своеобразного тупика. ИРА не могла военным путём разгромить Британскую империю, но могла продолжать сопротивление. При этом она не контролировала весь остров и не могла военным образом одержать победу над Британской империей. Великобритания в свою очередь обладала превосходством в ресурсах и вооружении, однако не могла добиться быстрой победы без масштабной эскалации, которая вызвала бы сильное сопротивление внутри страны и международную критику. Британское правительство столкнулось с политическими ограничениями, критикой и ростом стоимости конфликта. Военная сила применялась, но не поддерживалась единой стратегией, эффективным командованием и устойчивым общественным консенсусом. В результате британское правительство было вынуждено перейти к переговорам, хотя формально продолжало утверждать, что именно военное давление заставило лидеров *Sinn Féin* пойти на уступки.

Ещё в 1920 году, в ходе Войны за независимость, британский парламент принял *Government of Ireland Act*, предусматривавший создание двух автономных администраций — Северной и Южной Ирландии. Однако республиканцы в то время выступили против этой формулы, поскольку она не отвечала требованию полной независимости и не устраняла главного противоречия — отсутствия у британской власти морального авторитета в значительной части Ирландии. В итоге ирландские националисты в одностороннем порядке провозгласили независимость Ирландии и начали партизанскую кампанию отказавшись признать британскую конституционную формулу. Они не хотели смириться с тем, что Ирландия останется в составе Соединённого Королевства [7]. Англо-ирландский договор, подписанный 6 декабря 1921 года, предусматривал создание Ирландского свободного государства как самоуправляемого доминиона в составе Британской империи. Договор вступил в действие 6 декабря 1922 года. Северная Ирландия отказалась войти в Ирландское свободное государство и осталась частью Соединённого Королевства. Англо-ирландский договор предоставлял парламенту Северной Ирландии право отказаться от включения в Свободное государство. Это право было реализовано 7 декабря 1922 года. Новое государство не было республикой в полном конституционном смысле: оно являлось доминионом и сохраняло формальные связи с британской монархией. Именно это стало одной из причин раскола республиканского движения и Гражданской войны.

Главный вывод Чарльза Тауншенда состоит в том, что британская политика потерпела поражение не только из-за стойкости и эффективности ИРА, но и вследствие внутренних противоречий самой британской стратегии. Правительство недооценило политический характер конфликта, не смогло объединить армию и полицию, допустило применение неконтролируемого насилия и слишком поздно признало, что имеет дело с настоящей войной. Поэтому сила, которая могла бы стать инструментом восстановления порядка, превратилась в фактор дальнейшей радикализации общества. В более широком смысле автор показывает, что военная победа невозможна без

политической цели, единого командования и поддержки населения. Армия может быть «остриём копья», но для успешного удара необходимы древко — согласованная система управления — и сила, стоящая за ним: политическая воля и общественная поддержка. Именно отсутствие этих условий стало одной из главных причин неудачи Великобритании в Ирландии.

В 1932–1936 годах правительство Эймона де Валеры (ирл. Éamonn de Bhailéara) последовательно ограничило конституционные связи Ирландского свободного государства с британской монархией. Новая Конституция, одобренная в 1937 году и вступившая в силу 29 декабря того же года, учредила современную конституционную систему Ирландии и должность президента. 18 апреля 1949 года вступил в силу *Republic of Ireland Act*, официально закрепивший статус Ирландии как республики и завершивший процесс разрыва последних конституционных связей с британской монархией.

Список использованной литературы

1. Война за независимость Ирландии [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Война_за_независимость_Ирландии?ysclid=muwo1kfv7124032626 (дата обращения: 06.10.2026)

2. Ирландская национально-освободительная революция и гражданская война 1919-23 [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://topwar.ru/120909-irlandskaya-nacionalno-osvoboditelnaya-revolyuciya-i-grazhdanskaya-voyna-1919-23.html?ysclid=muwn3ngh4174685261(дата обращения: 06.10.2026)

3. Ирландская республиканская армия — Рувики: Интернет-энциклопедия [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Ирландская_республиканская_армия?ysclid=muwoi00lg718615607(дата обращения: 06.10.2026)

4. Смысл песни Black And Tans [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://ru.wikimeaning.com/o_reillys_and_the_paddyhats_the_black_and_tans (дата обращения: 06.10.2026)

5. Таунсенд, Чарльз (историк) — Рувики: Интернет-энциклопедия [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Таунсенд,_Чарльз_(историк)?ysclid=muwo9exgi4527884911&utm_referrer=https://yandex.ru/(дата обращения: 06.10.2026)

6. Шишкина И. Б. Ирландская революция 1916–1923 гг.: диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук: 07.00.03 — Всеобщая история (соответствующего периода). Ставрополь, 2019. 232 с.

[Электронный ресурс] - Режим доступа: https://dspace.ncfu.ru/bitstream/20.500.12258/5726/1/Шишкина%20И.Б.%202018%20.pdf (дата обращения: 06.10.2026)

7. 100 years on: The partition of Ireland explained Why was Ireland divided? [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.rochester.edu/newscenter/partition-of-ireland-explained-477342/(дата обращения: 01.10.2026)

8. Easter Rising [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Easter_Rising (дата обращения: 06.10.2026)

9. Ireland | Island Definition & Country [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.britannica.com/place/Ireland-island (дата обращения: 01.10.2026)

10. Martin F.X. Leaders and Men of the Easter Rising: Dublin 1916. London: Cornell University Press, 1967. 295 pp.

11. Restoration of Order in Ireland Act 1920 (1920 c. 31) - vLex United Kingdom [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://vlex.co.uk/vid/restoration-of-order-in-808108725 (дата обращения: 07.10.2026)

12. The O'Reillys and the Paddyhats – Black and Tans Lyrics | Genius Lyrics [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://genius.com/The-oreillys-and-the-paddyhats-black-and-tans-lyrics (дата обращения: 06.10.2026)

13. Townshend, Charles. The British campaign in Ireland, 1919-1921: the development of political and military policies. London; New York: Oxford University Press, 1975. 263 pp.

Котова Е.Г., 2026

УДК 81

ГЛАВА 3.
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

Шмагринская Н.В
канд.пед.наук, доцент ММУ,
г.Москва,РФ

Аннотация. Актуальность исследования особенностей перевода эвфемизмов обусловлена необходимостью систематизации существующих переводческих стратегий. Целью нашей работы является выработка единой методологической базы при работе с эвфемистической лексикой в различных типах дискурса. Методами являются переводческие трансформации, обеспечивающие эквивалентность и адекватность при передаче эвфемизмов с одного языка на другой. Результатом нашего исследования будет алгоритм принятия переводческих решений для адекватного перевода без искажения авторского замысла.

Ключевые слова. Эвфемизм, когнитивный механизм, лингвокультурные сообщества, прагматическая эквивалентность.

В эпоху глобализации, стремительного обновления информационного пространства и развития концепции политкорректности переводческая деятельность сталкивается с проблемой как адекватно передать прагматический потенциал эвфемизма исходного языка средствами языка перевода, не нарушив при этом стилистический баланс, этические нормы.

Динамический характер развития современного языка и его тесная связь с социокультурными процессами обусловливают интерес лингвистов и специалистов в области перевода к явлениям косвенной номинации. Среди них особое место занимает эвфемия, как сложный, многоаспектный феномен, находящийся на стыке когнитивной лингвистики, социолингвистики, прагматики и лингвокультурологии. Эвфемизмы представляют собой замену грубых, неприличных, слишком резких или стигматизированных слов и выражений более мягкими, нейтральными или завуалированными словосочетаниями[1].

Рассматривая теоретические основы лингвокультурологического статуса эвфемизмов следует первоначально рассмотреть само понятие эвфимизм, функции и их когнитивные механизмы. В отечественной науке основы изучения эвфемии заложили такие исследователи, как Б. А. Ларин, А. М. Кацев, Л. П. Крысин, Е. П. Сеничкина. В зарубежной лингвистике ключевыми признаются работы Дж. Лоуренса, К. Аллан и К. Берридж[4,5,7].

Эвфемизм (от греч. eu — «хорошо» и phemi — «говорю») — это эмоционально нейтральное слово или выражение, употребляемое вместо синонимичного слова или выражения, представляющегося говорящему неприличным, грубым или бестактным[2].

Эвфемизация опирается на когнитивный механизм перекатегоризации. С точки зрения когнитивной лингвистики, эвфемизм не просто маскирует денотат, а предлагает альтернативный ракурс его осмысления, смещая фокус внимания с негативных, пугающих или социально неприемлемых признаков явления на его нейтральные или положительные сопутствующие свойства. Например, вместо фокуса на потере денотативного признака жизни («умереть») эвфемизм предлагает фокус на переходе в иное состояние или путешествии (to pass away, уйти в мир иной).

В современной лингвистике выделяют следующие базовые функции эвфемизмов:

1. **Табуистическая (религиозно-мистическая):** исторически наиболее ранняя функция, связанная с избеганием упоминания имен божеств, духов, опасных животных или болезней из страха навлечь беду;

2. Этикетная (вежливости): стремление не задеть чувства собеседника, проявить деликатность, избежать демонстрации превосходства или бестактности;

3. Маскировочная (дезинформирующая): сознательное искажение действительности, вуалирование негативных аспектов реальности, часто используемое в политическом, военном и корпоративном дискурсах (например, to neutralize вместо to kill; коррекция цен вместо повышение цен);

4. Регулятивно-социальная (политкорректность): смягчение формулировок, касающихся расы, гендера, возраста, физических или умственных особенностей, социального положения с целью снижения дискриминации в обществе.

Также принято различать эвфемизмы по тематическим признакам, охватывающим области человеческого бытия, подверженные социальному контролю, психологическому дискомфорту или цензуре:

• **Физиология и биологическое существование человека:** смерть, тяжелые неизлечимые заболевания, процессы старения, естественные потребности организма, сексуальные отношения;

• **Социально-экономическая сфера:** уровень дохода (бедность, безработица), профессиональный статус (низкоквалифицированный труд), расовая и этническая принадлежность, гендерная идентичность, физические и когнитивные ограничения;

• **Политическая и военная сферы:** государственное регулирование, международные конфликты, военные действия, пенитенциарная система, деятельность спецслужб.

• **Криминальная сфера и девиантное поведение:** преступления, наркомания, алкоголизм, проституция, коррупция[8].

Каждая из этих сфер обладает различной степенью культурной чувствительности в разных лингвокультурных сообществах, что напрямую влияет на процесс перевода.

Далее хотелось бы рассмотреть проблемы межъязыковой эквивалентности при переводе эвфемизмов. Перевод эвфемизмов сопряжен с решением фундаментальной проблемы переводоведения или преодоления культурной асимметрии. Эвфемизмы являются продуктом конкретной культуры, отражающим ее исторический опыт, религиозные устои, морально-этические нормы и актуальную социально-политическую повестку. То, что требует эвфемизации в одной культуре, может открыто обсуждаться в другой, и наоборот. При сопоставительном анализе ИЯ и ЯП обнаруживаются три типа прагматических отношений между эвфемистическими системами[9]:

1. **Полная конгруэнтность:** совпадение денотативного значения, стилистической окраски и когнитивной модели эвфемизации. Например, англ. *the dark side of the moon* и рус. обратная сторона луны (в переносном смысле); англ. *to go to a better place* и рус. отправиться в лучший мир;

2. **Частичное несовпадение:** наличие эвфемизмов в обоих языках при несовпадении образной основы, степени маскировочного эффекта или стилистического регистра. Например, англ. *domestic engineer* буквально переводится как «домашний инженер», но прагматическим эквивалентом в русском языке выступает домохозяйка (хотя в оригинале это эвфемизм повышенного статуса, граничащий с иронией);

3. **Абсолютная лакунарность:** отсутствие понятия или необходимости эвфемизации данного денотата в ЯП.

Например, концепт политкорректности породил в современном английском языке огромный пласт эвфемизмов, связанных с ростом (например, *vertically challenged вместо short)*, весом (*differently sized вместо fat)*, для которых в русском языке отсутствуют устоявшиеся лексические эвфемистические эквиваленты, что вынуждает переводчика прибегать к описательному переводу или экспликации.

Также важно учитывать прагматическую эквивалентность эвфимизмов и ее уровни. При переводе эвфемизмов классическая концепция семантической эквивалентности уступает место теории прагматической эквивалентности (В. Н. Комиссаров, А. Д. Швейцер, Л. К. Латышев). Для успешной трансляции эвфемизма переводчик должен сохранить прагматический потенциал высказывания, под которым понимается способность текста оказывать определенное коммуникативное воздействие на получателя[10,13].

Согласно В. Н. Комиссарову, эквивалентность при передаче эвфемизмов достигается преимущественно на следующих уровнях:

• **Уровень цели коммуникации:** сохранение самого акта вежливости, вуалирования или манипуляции. Если автор оригинала стремился скрыть неприятный факт, переводчик обязан скрыть его в переводе, даже если для этого придется пожертвовать исходным образом;

• **Уровень идентификации ситуаций:** подбор в ЯП эвфемистической модели, описывающей ту же ситуацию, но с использованием образных средств, привычных для носителей ЯП;

• **Уровень способа описания ситуации:** сохранение семантических связей и метафорического переноса, если они понятны получателю перевода без дополнительных пояснений.

Основную трудность для переводчика составляет дисфемизация (непреднамеренное огрублении текста) или, напротив, гиперинтенсивная эвфемизация (избыточное смягчении). Если переводчик заменяет эвфемизм оригинала прямым, номинативным обозначением (деэвфемизирует текст), происходит прагматический сдвиг: нейтральный или деликатный тон оригинала превращается в резкий, вульгарный или неуместно откровенный в переводе. Для достижения прагматической эквивалентности переводчик использует спектр трансформаций, выбор которых зависит от дискурсивных характеристик текста, типа эвфемизма и степени расхождения лингвокультурных кодов.

Для адекватного перевода эвфемизмов переводчику следует верно подбирать стратегии перевода. Среди них стратегия эквивалентного перевода. Данная стратегия применяется при наличии в ЯП устоявшегося эвфемистического соответствия с аналогичной семантико-прагматической нагрузкой. Например, **полный эквивалент** или калькирование образной основы возможен, когда когнитивная метафора универсальна.

Например: англ. *to play with fire* $⟶$ рус. играть с огнем; англ. *behind closed doors* $⟶$ рус. за закрытыми дверями.

- Функционально-стилистический аналог: замена эвфемизма ИЯ эвфемизмом ЯП, имеющим другую внутреннюю форму, но тождественное значение и прагматический эффект.

Например: англ. *to go to the bathroom / to powder one's nose* $⟶$ рус. выйти/помыть руки / припудрить носик (в контексте посещения уборной). Использование дословного перевода («пойти в ванную» в общественном месте или «напудрить нос» для мужчины) нарушило бы прагматику естественного общения[15].

Также существует стратегия эвфемизации или создание контекстуального эвфемизма. Если в ЯП отсутствует готовый эквивалент, переводчик вынужден самостоятельно конструировать эвфемистическую номинацию, используя лексико-семантические трансформации. А значит переводчик может применить **генерализацию,** это замена видового понятия более широким, родовым, что позволяет завуалировать нежелательную деталь.

Например: англ. *She is pregnant* $⟶$ рус. Она в положении (вместо физиологического «беременна», если контекст требует повышенной деликатности). Также англ. *cancer* в медицинских заключениях или разговорах с родственниками часто переводится генерализированно как серьезное заболевание или новообразование.

Следующий приём перевода, это антонимический перевод: замена утвердительной конструкции отрицанием противоположного понятия.

Например: англ. *He is stupid* $⟶$ рус. Он не отличается умом (вместо «он глупый»); англ*. untidy* $⟶$ рус. не отличающийся аккуратностью.

- **Метафорический и метонимический перенос** (модуляция): создание новой ассоциативной связи, смягчающей денотат.

Например: перевод американского политкорректного эвфемизма *substandard housing* (трущобы, жилье крайне низкого качества) как неблагоустроенный фонд или жилье, не соответствующее стандартам.

Далее рассмотрим стратегию **деэвфемизации** или нейтрализации. Иногда сохранение эвфемистического характера высказывания невозможно или нецелесообразно из-за риска перегрузить текст непонятными для принимающей культуры метафорами либо из-за различий в жанровых конвенциях. В этом случае переводчик прибегает к раскрытию значения эвфемизма[16].

В этой стратегии целесообразно применять **экспликацию** или описательный перевод: замена эвфемизма свободной, нейтральной по стилю номинацией, объясняющей суть явления.

Например: англ. *challenged in some way* $⟶$ рус. имеющий инвалидность / физические ограничения; англ. *to adjust books* (в корпоративном контексте) $⟶$ рус. фальсифицировать финансовую отчетность.

- **Прямая номинация** или замена нейтральным синонимом: используется, когда в принимающей культуре отношение к описываемому явлению менее табуировано, чем в исходной.

Например: англ. *visitation of God* (уст. юридический эвфемизм для обозначения смерти от естественных причин без признаков насилия) $⟶$ рус. естественная смерть.

Далее хотелось бы отметить, что выбор переводческой стратегии жестко детерминирован жанрово-стилистической принадлежностью текста. Каждый тип дискурса выдвигает свои требования к передаче эвфемистической лексики. Например, **политический дискурс** — главная арена функционирования дезинформирующих и маскировочных эвфемизмов, часто объединяемых понятием «двойной стандарт» или «double-speak» (двуязычие). Основная цель политических эвфемизмов — снизить градус общественного недовольства, затушевать агрессивные действия властей или представить негативные социально-экономические последствия в выгодном свете.

Рассмотрим примеры перевода военных и политических эвфемизмов. В сфере внутренней политики переводчик должен быть предельно внимателен к терминам, связанным со сменой социального статуса граждан. Например, американские эвфемизмы *sub-wealthy* (бедные) или *disadvantaged* (находящиеся в неблагоприятных условиях) требуют адекватной передачи через русские социально-экономические термины: малообеспеченные слои населения, социально незащищенные группы, что позволяет избежать грубого слова «бедняки», сохранив при этом политкорректный тон официального документа[17].

Если говорить о **художественном дискурсе**, то эвфемизмы выполняют эстетическую, сюжетообразующую и характерологическую функции. Они служат средством речевой характеристики персонажей, демонстрируют их воспитание, социальное происхождение, скрытые мотивы или лицемерие, а также воссоздают исторический колорит эпохи. При переводе художественной прозы на первый план выходит сохранение индивидуального стиля автора и эмоционально-экспрессивного фона произведения. Переводчик должен бережно относиться к метафорической структуре эвфемизма.

Рассмотрим классический пример из романа Дж. Оруэлла «1984»:

- Ministry of Peace, which concerned itself with war... Ministry of Plenty, which was responsible for economic shortages.

Оруэлл использует ироничные эвфемизмы-оксюмороны. В русском переводе В. Голышева прагматический потенциал сохранен идеально через точные кальки, ставшие частью русскоязычной культурной парадигмы: *Министерство Мира (Минимир), занимающееся войной, и Министерство Изобилия (Минизоб), ведающее голодом.*

В **исторической прозе** перевод эвфемизмов требует архаизации словарного запаса. Так, викторианский эвфемизм *unmentionables* (обозначавший мужские брюки или нижнее белье, о которых считалось неприличным говорить вслух в приличном обществе) нельзя переводить современным словом «брюки» или «штаны» — это разрушит культурно-исторический контекст. Адекватным решением будет использование русских эвфемизмов той же эпохи: невыразимые или непоминаемые.

Следующим рассмотрим **медицинский и академический дискурс.**В медицинском дискурсе эвфемизация диктуется требованиями деонтологии (врачебной этики). Врач использует эвфемизмы при общении с пациентом и его родственниками, чтобы не нанести психологическую травму[18].

При переводе научно-популярной медицинской литературы или историй болезни переводчик должен строго разграничивать терминологическую номинацию и эвфемистическую:

• англ. *growth / space-occupying lesion* в разговоре с пациентом переводятся не как «опухоль» или «рак», а деликатно: новообразование, процесс, затемнение.

• англ. *lethal outcome* $⟶$ рус. летальный исход (вместо «смерть пациента» в клинических отчетах).

Для детального понимания переводческого процесса проведем сравнительно-сопоставительный анализ конкретных примеров перевода эвфемизмов из современных англоязычных публицистических и художественных текстов на русский язык. Что касается ***гендерной и расовой***

политкорректности следует упомянуть, что в современном англоязычном социуме требования политкорректности привели к замене традиционных гендерно-маркированных слов нейтральными эвфемизмами.

• Оригинал: *The university is looking for a new spokesperson to represent the institution.* Слово *spokesperson* возникло как замена гендерно-неравноправным spokesman / spokeswoman. Вот некоторые варианты перевода:

- *Университет ищет нового докладчика/оратора...* (Нейтрализация, потеря оттенка борьбы за гендерное равенство).

- *Университет ищет нового пресс-секретаря / официального представителя...* (Наиболее адекватный функциональный аналог в русском языке, стилистически нейтральный и естественный).

Другой пример касается ***этнической принадлежности***:

• Оригинал: *The government launched a program for the integration of the Romani people.* Эвфемизм *Romani people* используется вместо традиционного *Gypsies,* которое в современном английском языке приобрело стигматизирующий оттенок.

Некоторые примеры перевода: ***Правительство запустило программу интеграции цыганского населения.*** В русском языке этноним цыгане не несет столь выраженной негативной коннотации, как Gypsies на Западе, поэтому использование прямого эквивалента «цыгане» (или более официального «рома») является прагматически адекватным. Попытка перевести как «люди ромской национальности» избыточно усложнит текст[19].

Далее рассмотрим эвфемизмы **социально-экономического статуса.** Сфера трудовых отношений и социального расслоения крайне подвержена эвфемизации на Западе. Рассмотрим перевод описаний низкооплачиваемой работы:

- *He started his career as a sanitation engineer.* Эвфемизм sanitation engineer (букв. «инженер по санитарии») используется для повышения престижа профессии мусорщика или уборщика улиц.

- *Он начал свою карьеру как мусорщик/дворник.* Лучше применить деэвфемизацию. Смысл передан, но утрачен иронический или статусно-

смягчающий оттенок оригинала. Допустимо в информационном тексте, но нежелательно в художественном).

- *Он начал свою карьеру в качестве специалиста по санитарной очистке.*Адекватный функциональный аналог, сохраняющий эвфемистический пафос оригинала.

- *Он начал свою карьеру как «санитарный инженер».* Калькирование с использованием кавычек. Подходит для сатирического или иронического контекста, где автору важно подчеркнуть нелепость наименования.

Касаемо **вуалирования возраста и физических особенностей.** Особую сложность представляют новые эвфемизмы, созданные по модели *[noun] + challenged или differently + [adjective].*

- *The hotel is fully equipped for differently abled guests.*

Анализируя выражение *differently abled* (букв. «обладающий иными возможностями») заменило сначала грубое *crippled* (калека), а затем и нейтральное *disabled* (инвалид).

Какие при этом можно применить переводческие решения:

1. Отель полностью оборудован для инвалидов. Прямой перевод. В русском языке слово «инвалид» до сих пор является официальным юридическим и медицинским термином, однако в публицистике оно постепенно уступает место более мягким конструкциям.

2. Отель полностью приспособлен для гостей с ограниченными физическими возможностями. Оптимальный вариант перевода — это использование устоявшегося в ЯП эвфемистического клише, полностью соответствующего прагматике оригинала.

3.Отель оборудован для людей с альтернативными возможностями. Буквальный перевод, который звучит неестественно для носителей русского языка и воспринимается как чужеродное заимствование[20].

Существует определенный алгоритм принятия переводческих решений при работе с эвфемизмами, который применяет переводчик. Для практикующего переводчика важно иметь четкий, последовательный алгоритм действий, позволяющий минимизировать прагматические потери

при передаче эвфемизмов. Этот процесс можно представить в виде пошаговой схемы.

- Первый шаг- это прежде всего **идентификация эвфемизма в контексте ИЯ.** Переводчик должен обладать высокой социокультурной компетенцией, чтобы вовремя распознать эвфемизм. Если переводчик воспримет эвфемизм как прямое наименование, перевод будет ошибочным.

Например, фразу *«He is between jobs»* нельзя переводить как «Он ходит между работами». Это идиоматический эвфемизм, означающий *«временно безработный».*

- Вторым шагом будет **определение функции эвфемизма и интенции автора.** Важно понять почему автор не назвал вещь своим именем. Если это продиктовано уважением к чувствам собеседника, в ЯП нужно подобрать максимально деликатный аналог. Если это политическая манипуляция, необходимо сохранить завуалированность, не раскрывая карт раньше времени. Если это ирония или сарказм (например, *chronologically challenged вместо old*, перевод должен содержать ту же долю иронии, *«испытывающий трудности с хронологией или обремененный годами».*

Следующим шагом будет **поиск словарных эквивалентов в ЯП.** На этом этапе проверяется наличие нормативных соответствий в двуязычных словарях. Однако следует помнить, что словари часто не успевают за развитием языка, особенно в сфере политкорректности и политического сленга.

Четвертый шаг-это выбор **переводческой трансформации**. При отсутствии словарного эквивалента переводчик оценивает применимость других приемов, а именно: калькирование с последующим пояснением; генерализация для смягчения образа; антонимический перевод для создания вежливой формы.

- Пятым шагом является контекстуальная **и стилистическая валидация**. На финальном этапе переводчик встраивает выбранный вариант в текст перевода и оценивает его звучание. Текст перевода должен читаться так, как если бы он изначально был написан на ЯП. Если эвфемизм звучит чужеродно

или комично, следует вернуться на шаг назад и изменить стратегию в пользу нейтрализации.

Итак, подводя итог, перевод эвфемизмов — это высокоинтеллектуальный творческий процесс, требующий от переводчика глубоких лингвистических знаний, социокультурной чуткости и высокого уровня прагматической ответственности. Эвфемизмы никогда не переводятся в отрыве от контекста, поскольку их значение и прагматический эффект полностью зависят от коммуникативной ситуации, культурных традиций и эпохи.

Основным критерием успешности перевода эвфемизма является достижение прагматической эквивалентности. Переводчик должен передать не просто лексическое значение слова, а сохранить ту коммуникативную функцию, которую эвфемизм выполнял в оригинале. Это можно сделать с помощью многообразия стратегий. В зависимости от дискурсивных факторов и степени близости лингвокультурных кодов переводчик может использовать *три базовые стратегии*: эквивалентный эвфемистический перевод; стратегию эвфемизации; стратегия деэвфемизации.

На перевод влияет тип дискурса. Политический дискурс требует сохранения маскирующей вуали; художественный — бережного отношения к авторской метафоре, историческому и социальному колориту; академический и медицинский — строгого соблюдения профессиональной этики и терминологической точности.

Следует отметить, что явление эвфемии находится в постоянном движении. Эвфемизмы со временем устаревают, подвергаются «семантическому износу», когда завуалированное слово начинает восприниматься как прямое и грубое, требуют замены новыми единицами. Это обязывает переводчика постоянно отслеживать языковые тенденции как в ИЯ, так и в ЯП.

Разработанный в монографии алгоритм принятия переводческих решений призван помочь переводчикам-практикам системно подходить к анализу эвфемистической лексики, избегая субъективных ошибок, дисфемизации или неоправданного искажения авторского замысла.

Перспективы дальнейших исследований в данной области видятся в более детальном изучении перевода эвфемизмов в мультимедийном дискурсе, а также в анализе влияния машинного перевода на передачу контекстуальной и прагматически маркированной лексики.

Список использованной литературы:

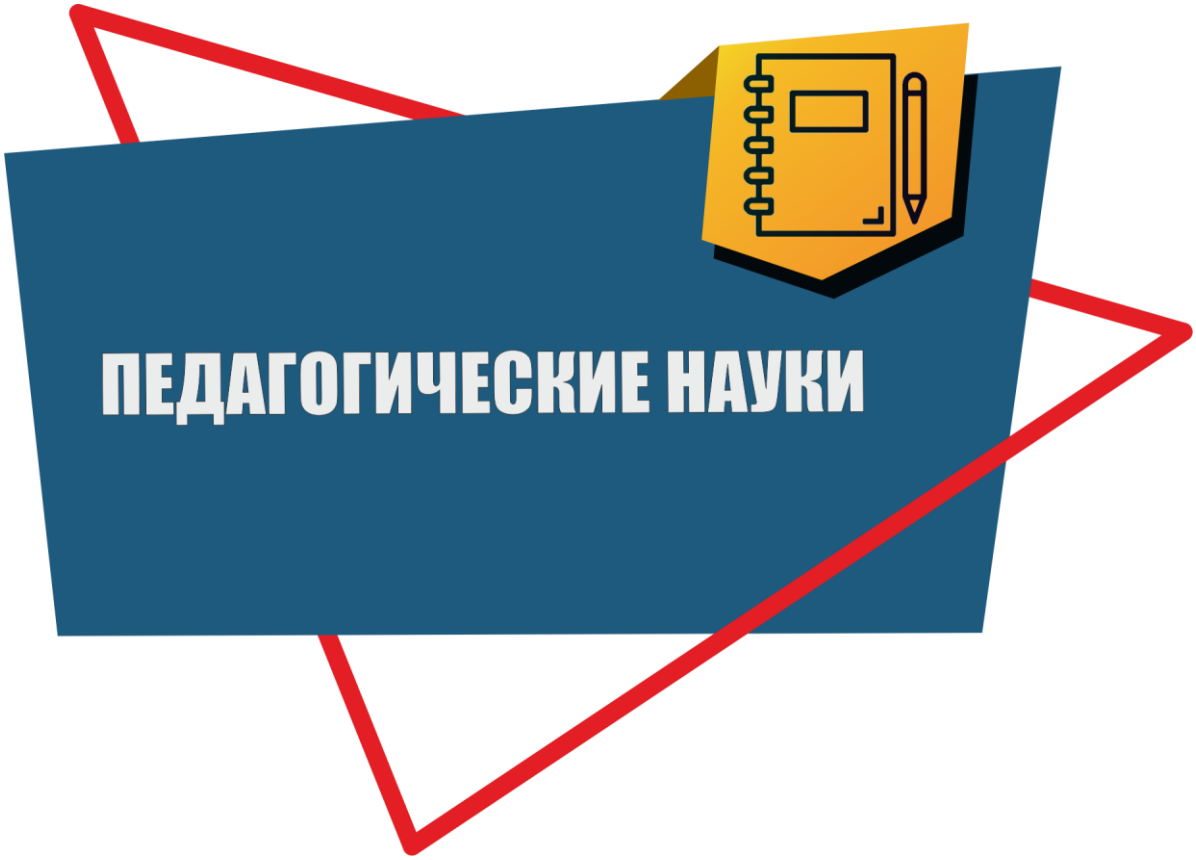
1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. — М.: Международные отношения, 1975. — 240 с.
2. Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. - М.:Аделант, 2014. - 800 с.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — М.: Высшая школа, 1990. — 253 с.
4. Кацев, А. М. Когнитивные и прагматические аспекты эвфемии // Вопросы языкознания. — 1989. — № 6. — С. 84–93.
5. Крысин, Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. — 1994. — № 1-2. — С. 28–49.
6. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2006.- 944 с.
7. Ларин, Б. А. Об эвфемизмах // Филологические исследования. — Л.: Наука, 1977. — С. 101–114.
8. Сеничкина, Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 464 с.
9. Степанова М.И. Фразеологический словарь русского языка [Сост. Степанова М.И.]. - СПб.: Виктория плюс, 2022. - 608с.
10. Швейцер, А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. — М.: Наука, 1988. — 215 с.
11. Ayto J. Dictionary of Euphemisms. Britain, Bloomsbury, 2000. - 332 p.
12. Bolinger D. Degree Words / Dwight Bolinger. The Hague: Mouton, 1972. 324 p.
13. Allan, K., Burridge, K. Euphemism and Dysphemism: Language Used as Shield and Weapon. — Oxford University Press, 1991. — 270 p.
14. Newmark, P. A Textbook of Translation. — New York: Prentice Hall, 1988. — 292 p.
15. Holder, R. W. Dictionary of Euphemisms. — Oxford University Press, 2008. — 512 p.
16. Holder R.W. How not to say what you mean/ A Dictionary of euphemisms, 4th edition. / R. W. Holder. Oxford University press, 2007. - 416 p.
17. Spears R. A. Slang and Euphemism: A Dictionary of Oaths, Curses, Insults, Ethnic Slurs, Sexual Slang and Metaphor, Drug Talk, College Lingo and Related Matters / R.A. Spears. Signet, 2001. - 412 p

18. Taylor J. R. Cognitive Grammar. -N. Y.: Oxford Univ. Press, 2002. 621 p.

19. Taylor J. R. Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory. - Oxford: Clarendon Press, 1995. 312 p.

20. Warren B. Sense Developments. A Contrastive Study of the Development of Slang Senses and Novel Standard Senses in English. Stockholm: Almquist and Wiksell International, 1992. - 192 p

©Шмагринская Н.В., 2026


ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 371.388.8

ГЛАВА 4.
ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАЦИИ STEAM-ПОДХОДА И ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Буркова Л. Л.
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «АГУ»,
Багова Л.Л.
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «АГУ»,
г. Майкоп, РФ

Аннотация: В данной главе рассматривается STEAM-подход в преподавании естественно-математических наук, основные аспекты интеграции с традиционными методами на различных ступенях образования. Выделяется несколько разделов: разработанность проблемы; сравнение STEAM и традиционных методов на основе исследования готовности педагогов использовать их в профессиональной деятельности; трансформация методических подходов на основе STEAM в начальном образовании; подготовка бакалавров/магистрантов педагогического образования к реализации межпредметной интеграции.

Ключевые слова*.* межпредметная интеграция, STEAM, рефлексивно-диагностическая модель, метакогнитивные навыки, начальное образование, магистранты.

TEACHERS' READINESS TO INTEGRATE THE STEAM APPROACH AND TRADITIONAL METHODS IN TEACHING NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS

Burkova L. L.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
AGU
Bagova L. L.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
AGU
Maykop, RF

Abstract: This chapter examines the STEAM approach to teaching natural and mathematical sciences, as well as the main aspects of integrating it with traditional methods at various levels of education. Several sections are identified: the level of development of the problem; a comparison of STEAM and traditional methods based on a study of teachers' readiness to use them in their professional activities; transformation of methodological approaches based on STEAM in primary education; training bachelors' and masters' students in teacher education to implement interdisciplinary integration..

Keywords: interdisciplinary integration, STEAM, reflective-diagnostic model, metacognitive skills, primary education, bachelor's students, master's students.

Разработанность проблемы. В условиях модернизации системы начального образования особую значимость приобретает расширение знаний и компетенций учащихся посредством междисциплинарной интеграции. Это и взаимосвязь содержания различных учебных дисциплин (горизонтальные связи), и поэтапное углубление знаний (вертикальные взаимосвязи), и их последовательное развитие в образовательном процессе. STEAM-подход обеспечивает интеграцию различных дисциплин на основе интерактивного взаимодействия и проектно-практической деятельности, что способствует активному вовлечению учащихся в процесс познания.

Научные исследования, посвящённые STEAM-образованию, формируют теоретическую основу рассматриваемой проблемы. Проблематика междисциплинарной интеграции получила широкое освещение в отечественной и зарубежной педагогической науке. Зарубежные и отечественные учёные в своих работах раскрывают значимость технологии STEAM в образовательном процессе. Основоположником STEAM-образования считается Georgette Yakman (2010), в исследованиях подчёркивается роль междисциплинарной интеграции в развитии творческого мышления учащихся и формировании навыков самостоятельного решения проблем [35]. При этом учащиеся усваивают знания не по отдельным дисциплинам, а как единую систему. Например, в проектах по робототехнике в гармоничном единстве изучаются элементы физики, математики и программирования. Идеи интеграции знаний в образовательном процессе находят отражение в теории когнитивного развития Jean Piaget, концепции когнитивных карт, теориях междисциплинарной интеграции и визуальной

систематизации знаний, а также в теории спирального учебного плана Jerome Bruner. В трудах исследователей Josepha Novak, Alberto Cañas, Johna Flavell и M. Capraro и R. Capraro когнитивные карты рассматриваются как эффективные инструменты при STEAM-подходе в работе с учащимися [13, 15]. Кроме того, современные формы междисциплинарной интеграции находят отражение в международных оценочных программах PISA и PIRLS и в концепции STEAM-образования, подходе CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Sandra Bybee (2013) акцентирует значение STEAM-подхода в развитии критического мышления и творческого подхода и способности к решению проблем у учащихся начальной школы [5].

О. А. Репин и С. Н. Сейтвелиева, стоявшие у истоков отечественного подхода к STEAM-образованию, внесли весомый вклад в изучение вопросов междисциплинарной интеграции в начальном образовании, в том числе в контексте обучения математике [27]. По мнению А. А. Давиденко, в истории отечественной педагогики STEM/STEAM-подходы уже имели свои аналоги в концепции интеграции предметов, в идеях «политехнического образования» и «межпредметных связей». Группа отечественных авторов посвятила свои труды теоретическим аспектам STEAM-подхода в обучении (А. Е. Стрижак, И. А. Слипухина, Н. И. Полихун, С. А. Чайка, В. Н. Чемеков, Д. А. Крылов). Характеризуются STEM-оборудование и формы возможной междисциплинарной интеграции (проекты, кейсы и др.) [7].

Зарубежные и отечественные учёные в своих работах подчёркивает значимость межпредметных связей и практико-ориентированных проектов для закрепления знаний учащихся, что тесно связано с концепцией STEAM-образования. Интеграция **STEAM** подхода с традиционной методикой способствует формированию у учащихся следующих компетенций:

- **самостоятельность мышления (**учащиеся не ограничиваются заучиванием нравственных норм, а глубоко осмысливают их причины и последствия);
- **творческий подход (**J.Piaget – создаются условия для выражения нравственных понятий через искусство (Art) и инженерные решения) [25, с.20];

- **навыки командной работы (**J.Dewey – в ходе проектной деятельности учащиеся осваивают сотрудничество, ответственность и социальную дисциплину) [10, с.15];
- рефлексия (Л. С. Выготский – процесс рефлексии формирует компетенции личностного развития и самоконтроля) [9, с.9].

1. Сравнение STEAM-подхода и традиционных методов в преподавании естественно-математических наук

В эпоху глобальной цифровизации и стремительного технологического прогресса система образования сталкивается с необходимостью радикальной трансформации. Концепция STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) выступает не просто как инновация, а как необходимый инструмент формирования функциональной грамотности.

Традиционная система образования, основанная на идеях Я.А. Коменского, на протяжении веков доказывала свою эффективность в подготовке специалистов с глубокими фундаментальными знаниями. В преподавании естественных наук она опирается на дисциплинарный подход: каждый предмет изучается изолированно, в строгой академической последовательности.

Сравнение этих двух парадигм позволяет выявить оптимальные пути развития современной школы.

Традиционный подход. В центре традиционной модели стоит педагог – основной источник знаний и верховный арбитр истины. Основная форма работы – урок, где доминирует объяснительно-иллюстративный метод. Ученики осваивают материал через прослушивание лекций, чтение учебников и решение типовых задач по заданному алгоритму.

Выделим преимущества первого подхода:

- системность и глубина (позволяет сформировать у учащихся «жесткий» каркас знаний через поэтапное изучение предмета от простого к сложному);
- эффективность при стандартизации (традиционная модель идеально подходит для подготовки к формализованным экзаменам, к ЕГЭ, международному тестированию);

- экономичность проявляется в меньших материальных затрат на ресурсы по сравнению с проектными лабораториями.

Однако в современных реалиях проявляются существенные недостатки. Главный из них – «пассивность сознания**»**, что порождает кризис мотивации и формализм в обучении. Учащиеся зачастую не понимают, как абстрактная формула из учебника физики соотносится с работой двигателя в их автомобиле или биохимическими процессами в их организме. Это

STEAM-образование – это ответ на вызовы VUCA-мира (изменчивость, неопределенность, сложность, неоднозначность). В отличие от классической школы, STEAM стирает границы между наукой, технологией, инженерией, искусством и математикой. В рамках STEAM учащиеся работают над реальными проблемами. Например, вместо заучивания параграфа о фотосинтезе, ученики создают автоматизированную систему выращивания растений, где они сами программируют датчики влажности и освещения, рассчитывают питательные растворы и создают дизайн установки.

В традиционной модели ученик – это «сосуд», который нужно наполнить информацией. В STEAM-среде ученик – это «исследователь» и «созидатель». Учитель здесь перестает быть транслятором фактов и становится фасилитатором. Его задача – не дать ответ, а правильно сформулировать вопрос и направить поисковую деятельность команды.

Если традиционная школа делает ставку на «Hard Skills» (профессиональные знания в конкретной области), то STEAM фокусируется на «4К»: **К**ритическое мышление (умение анализировать информацию и проверять гипотезы), **К**реативность (поиск нестандартных решений технических проблем), **К**оммуникация (способность аргументированно излагать свою позицию), **К**ооперация (работа в команде над общим сложным проектом).

В классическом подходе оценка – это итог (контрольная работа, тест). В STEAM оценивается не только конечный продукт, но и сам процесс: как ученик справлялся с трудностями, как он адаптировал модель после неудачи, как взаимодействовал с группой. Ошибка здесь не карается плохой оценкой, а рассматривается как необходимый этап научного поиска.

Несмотря на прогрессивность, STEAM-подход сталкивается с серьезными барьерами:

- материально-техническая база (необходимость в оборудованных лабораториях, 3D-принтеры, конструкторы, программное обеспечение и др.);
- подготовка кадров (зачастую учителю трудно выйти за рамки своего предмета);
- временные рамки (урочная система, где стандартный урок в 45 минут, осложняет полноценную проектную деятельность).

Решение этих проблем видится в создании сетевого взаимодействия между школами, университетами и бизнес-сообществом, а также в гибкости учебных планов.

Мы провели сравнительный анализ инновационного STEAM-подхода и традиционных методов обучения в контексте преподавания естественно-математических дисциплин, рассмотрели ключевые различия в методологии, роли учителя и вовлеченности учащихся. Две модели сравнивали по следующим критериям: цель обучения, содержание, методы обучения, роль учителя, рол ученика, навыки и компетенции, оценивание, мотивация, результаты оучения (см. табл. 1). Особое внимание уделили интеграции междисциплинарных связей и развитию критического мышления.

Анализ показывает, что противопоставление STEAM и традиционных методов не совсем корректно. Полный отказ от академической базы в пользу только проектной деятельности может привести к поверхностности знаний.

Наиболее эффективный путь – это интеграция. Традиционные методы должны давать фундаментальный теоретический «скелет», а STEAM-подход - «наращивать на него мышцы» практического применения. Естественные науки должны преподаваться так, чтобы учащиеся видели в них не набор скучных догм, а мощный инструмент для преобразования окружающей действительности. Будущее образования за интеграцией, где классическая мудрость встречается с технологиями будущего, создавая условия для воспитания нового поколения ученых, инженеров и мыслителей.

Таблица 1.

Сравнительный анализ STEAM-подхода и традиционных методов

КРИТЕРИЙ	STEAM-ПОДХОД	ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ВЫВОД
Цель обучения	Формирование целостного понимания явлений через интеграцию наук, технологий, инженерии, искусства и математики. Развитие навыков 21 века.	Передача предметных знаний по отдельным дисциплинам. Основное внимание на запоминание фактов и формул.	STEAM способствует формированию компетенций будущего, а не только усвоению теории.
Содержание	Междисциплинарное и прикладное. Реальные жизненные задачи и проекты.	Дисциплинарное и теоретическое. Учебный материал часто оторван от реальных контекстов.	STEAM делает обучение более значимым и применимым на практике.
Методы обучения	Проектная деятельность, исследование, дизайн-мышление, эксперименты, работа в команде, использование цифровых технологий.	Лекции, объяснение, демонстрация, репродуктивные упражнения, лабораторные работы по инструкции.	STEAM развивает активность и самостоятельность учащихся.
Роль учителя	Фасилитатор, наставник, организатор учебной среды и проектной деятельности.	Источник знаний, преподаватель, контролёр усвоения материала.	В STEAM учитель стимулирует интерес и направляет, а не просто передаёт знания.
Роль ученика	Активный участник, исследователь, создатель, участник команды, принимает решения.	Пассивный слушатель, исполнитель заданий, ориентирован на правильный ответ.	STEAM развивает автономность, критическое мышление и ответственность.
Навыки и компетенции	Критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация, решение проблем, цифровая грамотность, инженерное мышление.	Предметные знания, базовые умения по алгоритму, подготовка к тестам и экзаменам.	STEAM формирует широкий спектр навыков, востребованных в современном мире.
Оценивание	Формирующее оценивание, портфолио, оценка продуктов и процессов, самооценка и рефлексия.	Суммативное оценивание, тесты, контрольные работы, оценка конечного результата.	STEAM-оценивание показывает реальный прогресс и глубину понимания.
Мотивация	Высокая за счёт интересных проектов, свободы выбора, связи с реальной жизнью.	Часто средняя или низкая из-за рутинности, абстрактности материала и внешнего контроля.	STEAM повышает вовлечённость и устойчивый интерес к науке.
Результаты обучения	Глубокое понимание, способность применять знания в новых ситуациях, создание новых решений и продуктов.	Воспроизведение знаний в знакомых ситуациях, ограниченная способность к применению.	STEAM обеспечивает более устойчивые и практико-ориентированные результаты.
ИТОГ:	STEAM-подход представляет собой современную образовательную парадигму, которая интегрирует знания и развивает ключевые навыки через активную, практико-ориентированную и творческую деятельность. Традиционные методы сохраняют ценность в формировании базовых знаний, но STEAM более эффективно готовит учащихся к вызовам 21 века.		

В рамках нашего исследования мы сравнили готовность педагогов применять STEAM-подход и традиционные методы в преподавании естественно-математических дисциплин, определили сильные стороны и методические затруднения. Выборка:15 педагогов начального образования, школы г. Майкопа. Результаты нашли отражение в итоговом кластере (рис. 1). Цель диагностики – сбор оценок учителей относительно применения STEAM-методики. Каждый из 15 педагогов выполняет диагностические задания для обоих подходов.

Предметом исследования стали общая готовность педагогов применять STEAM/ традиционные подходы, аспекты/ фокус роли учителя, распределение времени учителя и вклад в результаты обучения в каждой из моделей.

Ниже представлен диагностический инструментарий: критерии, показатели и способы диагностики (см. табл. 2).



Рис. 1. Готовность педагогов применять STEAM-подход и традиционные методы в преподавании естественно-математических дисциплин

Таблица 2.

Критерий	Показатели	Способ диагностики
Мотивационно-ценностный	Понимание образовательной ценности подхода; готовность применять его; ориентация на самостоятельность учеников; готовность совершенствовать практику	Анкета и обоснование выбора подхода
Когнитивный	Знание принципов подхода; понимание естественно-научного содержания; знание структуры урока; понимание условий и ограничений применения	Тест и анализ педагогической ситуации
Операционно-технологический	Планирование урока; подбор заданий и материалов; организация деятельности учащихся; обеспечение безопасности и доступности	Экспертная оценка двух разработок урока
Оценочно-рефлексивный	Формулирование измеряемых результатов; разработка критериев оценивания; интерпретация учебных затруднений; корректировка обучения	Анализ условных работ учеников и рефлексивная карта

Критерии оценки и шкала для математической обработки:

Балл	**Характеристика выполнения**
0	Показатель не проявляется; задание не выполнено
1	Выполнение фрагментарное, требуется значительная помощь
2	Выполнение в основном правильное, имеются отдельные недочёты
3	Выполнение самостоятельное, обоснованное и системное

Максимально по 1 критерию – 12 б. По всем критериям – 48 б.

Уровневые оценки:

Высокий – 75%-100%

Средний – 50%-74%

Низкий – менее 50%

Уровни готовности использовать STEAM технологии в начальной школе представлены в диаграммах (рис. 2).

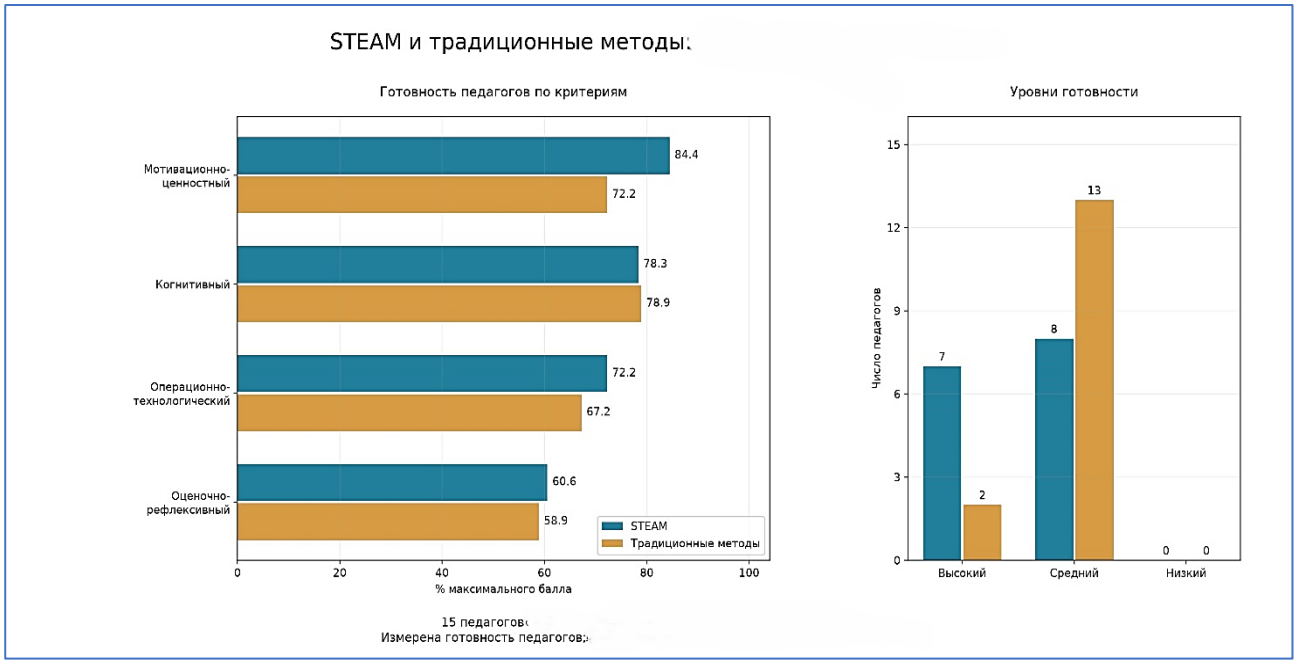


Рис. 2. Сравнение по критериям

Средние результаты: STEAM — **73,9%**, традиционные методы — **69,3%**.

Разница составляет **4,6%** в пользу STEAM.

Выводы по данной части исследования.

Мотивационно-ценностный критерий. Респонденты демонстрируют выраженную готовность применять STEAM-технологии. Ярко выраженный интерес к интеграции предметов, к практико-ориентированным задачам и самостоятельной деятельности учащихся.

Когнитивный критерий. Получили практически одинаковые показатели, что свидетельствуют о подготовленности к двум подходам. Однако, знание STEAM-принципов не отождествляется с умением организовать полноценный интегрированный проект.

Операционно-технологический критерий. Наблюдаем STEAM преимущество. То есть педагоги способны организовать эксперимент, подобрать доступные материалы, распределить роли в группе и связать проект с конкретным естественно-научным содержанием.

Оценочно-рефлексивный критерий – наиболее слабая сторона обоих подходов. Приоритетной задачей становится разработка измеряемых результатов, критериев оценивания и способов использования диагностических данных для коррекции обучения.

2. Трансформация методических подходов на основе STEAM в начальном образовании

2.1. Методика преподавания естественно-математических дисциплин в начальных классах на основе технологии STEAM

В ходе исследования были проанализированы результаты наблюдений, и мини-проектов при обучении естественным наукам в начальных классах на основе технологии STEAM: эксперимент и мини-проекты, изучение учебных тем через проведение опытов и реализацию проектов с учащимися, сопоставление полученных результатов.

Л.А. Мухтарова выделила ряд методологических аспектов по проблеме развития междисциплинарных связей в образовательном процессе в рамках STEAM-подхода. Это:

- интерактивно-практическая направленность обучения;

- визуальная интеграция и систематизация понятий;
- метакогнитивное развитие через осознание и контроль учащимися собственных мыслительных процессов;
- стимулирование творческого мышления через новые решения на основе проектной и проблемно-ориентированной деятельности [23].

Остановимся подробнее на этих аспектах.

1. Интерактивно-практическая направленность обучения: интеграция математики, естественных наук и искусства. Под интерактивно-практическим подходом понимается организация образовательного процесса, ориентированная на активное участие учащихся, решение проблемных задач и выполнение проектных заданий. Данный подход занимает центральное место в STEAM-образовании, поскольку обеспечивает объединение различных учебных дисциплин и формирование знаний через практический опыт.

Интеграция с математикой способствует формированию у обучающихся навыков вычисления, измерения, моделирования и аналитической обработки данных. Это способствует развитию аналитического мышления, логического анализа и способности находить рациональные решения.

Естественнонаучная дисциплина – «Окружающий мир» в начальной школе предоставляют возможности для применения знаний через эксперимент и наблюдение. Это позволяет формировать понимание причинно-следственных связей и освоение научных методов исследования (Л.Л. Багова) [3].

Немаловажно в STIAM связь с искусством. Художественный компонент, включающий визуальный дизайн, цветовое решение, форму и творческую интерпретацию, обогащает результаты проектной деятельности с эстетической и коммуникативной точек зрения. Это способствует развитию творческого мышления и способности принимать эстетически обоснованные решения.

Интерактивно-практический подход обеспечивает интеграцию различных дисциплин в рамках единого проекта: математические расчёты → естественнонаучный эксперимент → технологическое устройство → художественный дизайн. Такая модель интеграции позволяет учащимся применять знания в различных контекстах, решать комплексные задачи и

достигать творческих результатов [23, с.447]. В результате укрепляются как горизонтальные, так и вертикальные связи между учебными дисциплинами: межпредметные понятия изучаются в единой образовательной среде, а знания последовательно углубляются на каждом этапе обучения.

Таким образом, интерактивно-практическая модель обучения не только способствует расширению познавательных возможностей учащихся, но и формирует у них навыки творческого и критического мышления, понимание междисциплинарных связей и развитие практических компетенций. В рамках STEAM-образования данный подход позволяет существенно обогатить образовательный процесс за счёт интеграции математики, естественных наук и искусства.

Визуальная интеграция: связывание, интерпретация и систематизация понятий. Под визуальной интеграцией понимается такой способ организации учебного материала, при котором учащиеся могут одновременно воспринимать различные дисциплины и понятия, устанавливать между ними логические связи и выстраивать их в целостную систему. Данный процесс реализуется посредством интерпретации понятий и выявления смысловых взаимосвязей между ними. Каждая связь отражает причинно-следственные или функциональные отношения между элементами. Например, в рамках STEAM-проекта структура взаимосвязей может быть представлена следующим образом: математические формулы → физический процесс → технологическое устройство → художественный дизайн → презентация результата.

Визуальная интеграция создаёт условия для системного связывания, интерпретации и структурирования междисциплинарных понятий. Данный подход рассматривается как эффективный инструмент в реализации STEAM-проектов, поскольку способствует формированию практических навыков и развитию метакогнитивной активности учащихся. Различные дисциплины представляются в единой системе, а их взаимосвязи обозначаются линиями и графическими элементами. Роль каждой дисциплины и соответствующих понятий соотносится с центральной проектной задачей, а цветовые и

графические обозначения позволяют наглядно продемонстрировать междисциплинарные связи и ожидаемые результаты обучения.

В процессе такой деятельности учащиеся получают возможность анализировать собственный мыслительный процесс, оценивать используемые стратегии решения задач и осуществлять рефлексивную самооценку.

Математические навыки формируют основу для научной и технологической практики. Естественные науки позволяют применять математические модели в реальных ситуациях и экспериментальной деятельности. Технологии создают условия для апробации результатов экспериментов в форме практических устройств и робототехнических моделей. Искусство и дизайн стимулируют творческое мышление и эстетическое восприятие. Родной язык, в свою очередь, обеспечивает возможность представления и аргументированного обсуждения результатов проектной деятельности.

Таким образом, точки пересечения выступают как узлы интерактивного взаимодействия между междисциплинарными связями и элементами STEAM-образования. Они создают условия для синтеза знаний, формирования комплексного мышления и реализации проектно-исследовательской деятельности учащихся (см. табл. 3).

Таблица 3.

Точка пересечения	**Учебные дисциплины**	**Научное основание**
Измерение и наблюдение	Математика + естественные науки	Теория измерений и статистических вычислений в естественных науках
Технологическое устройство	Естественные науки + технология	Педагогика STEM: преобразование экспериментального опыта в практическое техническое решение
Дизайн и эстетическое выражение	Искусство + технология	Теория интеграции STEAM и креативное решение проблем
Анализ и представление результатов	Родной язык + математика / естественные науки	Проектно-ориентированное обучение и метакогнитивная деятельность

Метакогнитивное развитие через осознание и контроль учащимися собственных мыслительных процессов. Метакогниция рассматривается как способность личности осознавать, отслеживать и регулировать собственные когнитивные процессы. Метакогнитивное развитие обеспечивает учащимся возможность контролировать процесс обучения, осознанно выбирать стратегии познавательной деятельности и эффективно применять приобретённые знания в различных образовательных ситуациях.

В условиях STEAM-образования учащиеся учатся системно интегрировать междисциплинарные понятия, анализировать собственные познавательные действия и корректировать способы решения учебных задач. Такой подход способствует формированию навыков рефлексии, саморегуляции и стратегического мышления.

Стимулирование творческого мышления при разработке новых решений на основе проектной и проблемно-ориентированной деятельности. Творческое мышление представляет собой способность учащихся анализировать проблемные ситуации, генерировать новые идеи и находить оригинальные решения. Развитие данного типа мышления является важным условием формирования исследовательской и инновационной активности в образовательном процессе. Использование проектного метода и проблемных заданий позволяет учащимся применять полученные знания на практике, интегрировать элементы различных дисциплин и вырабатывать комплексные решения поставленных задач. В системе STEAM-образования данный подход способствует одновременному развитию как творческого, так и аналитического мышления, формируя у обучающихся способность к междисциплинарному синтезу знаний и инновационному решению учебных и практических проблем.

В результате данного этапа исследования мы получили следующие основные выводы:

1. Повышение интереса учащихся к обучению. На уроках, проведённых с использованием STEAM-подхода, значительно повысилась активность учащихся. Они проявляли желание самостоятельно проводить эксперименты;

активно участвовали в создании проектов; демонстрировали интерес к постановке вопросов и проведению наблюдений.

2.Использование STEAM-технологии способствовало развитию научного и творческого мышления учащихся:

- сформировались навыки самостоятельного решения проблем;
- улучшилось понимание межпредметных связей;
- повысилась способность к генерации идей и проектированию.

3. Формируются практические навыки. В процессе выполнения практических заданий учащиеся осваивали природные явления на основе реальных примеров, укрепляли знания через практическую деятельность, развивали навыки работы в группе и распределения задач.

Исследование показало, что преподавание естественно-математических наук в начальных классах на основе технологии STEAM является эффективным средством развития научного мышления, творческих способностей и практических навыков учащихся. Использование экспериментов, мини-проектов и интерактивных методов повышает интерес учащихся к обучению, стимулирует их активное участие и способствует закреплению теоретических знаний на практике.

В связи с этим рекомендуется:

- систематически применять STEAM-подход при преподавании естественно-математических наук в начальных классах;
- широко использовать на уроках эксперименты, мини-проекты и интерактивные методы;
- развивать у учащихся навыки самостоятельного мышления и творческого подхода через междисциплинарные проекты;
- организовывать семинары и курсы повышения квалификации по развитию STEAM-методики в образовательных учреждениях;
- расширять использование современных технологических средств в учебном процессе.

Реализация данных рекомендаций позволит повысить качество образования и добиться более высоких результатов обучения.

2.2. Интеграция межпредметных связей на основе STEAM-подхода с использованием когнитивных карт

Когнитивные карты (*concept maps / mind maps*) представляют собой эффективный инструмент графического и визуального структурирования междисциплинарных знаний. С использованием когнитивной карты ключевые понятия располагаются в центральном блоке, тогда как связанные с ними дисциплины и идеи размещаются в виде разветвлённой структуры

Посредством когнитивных карт учащиеся усваивают понятия не только на уровне терминологии, но и через понимание их функций и взаимосвязей. Так, понятие **«абсциссиальная взаимосвязь»** отражает горизонтальные междисциплинарные связи между различными учебными предметами, тогда как **«ординальная взаимосвязь»** характеризует углубление знаний, их последовательное вертикальное развитие и формирование компетенций. С помощью линий, стрелок и графических обозначений смысл и контекст данных понятий визуально раскрываются в структуре карты. Такой подход способствует развитию метакогнитивных навыков учащихся, позволяя им осознавать собственные мыслительные процессы и управлять структурой усваиваемых знаний.

Структурная организация когнитивной карты может быть представлена в двух взаимосвязанных измерениях:

Вертикальный уровень: знание → умение → компетенция → метакогнитивная деятельность.

Горизонтальный уровень: междисциплинарные связи и проектные задачи.

В условиях междисциплинарной интеграции формируются возможности визуального объединения элементов математики, естественных наук, технологий, искусства и родного языка. В рамках абсциссиальной взаимосвязи демонстрируется горизонтальная интеграция различных дисциплин, тогда как ординальная взаимосвязь отражает последовательное углубление знаний и их развитие на разных этапах обучения. Точки пересечения данных уровней формируют проектные задания, создавая условия для междисциплинарного интерактивного взаимодействия [4].

В свою очередь, когнитивные карты выступают эффективным инструментом визуализации и логического структурирования учебной информации, позволяя обучающимся устанавливать взаимосвязи между содержанием различных предметов и тем самым закреплять знания на всех уровнях.

Проведённый в ходе исследования теоретико-методологический анализ показал, что интеграция STEAM-подхода и использования когнитивных карт является эффективным средством укрепления междисциплинарных абсциссиальных и ординальных связей [13].

По мнению Л.А. Мухтаровой, когнитивные карты не только обеспечивают визуальное связывание межпредметных знаний, но и способствуют их систематизации, проектно-ориентированные занятия повышают уровень метакогнитивных и творческих компетенций учащихся [23, с. 450]. Результаты исследования Мухтаровой Л.А. могут быть использованы для совершенствования педагогической практики и обновления программ начального образования. Установлено, что гармонизация абсциссиальных и ординальных междисциплинарных связей в учебном процессе непосредственно влияет на более глубокое усвоение знаний учащимися и их способность применять эти знания в практической деятельности.

Эффективность абсциссиальной взаимосвязи. Одновременная интеграция знаний из различных учебных дисциплин способствует формированию у учащихся комплексного и системного мышления. Интеграция таких предметов, как математика, естествознание и родной язык в рамках учебных занятий, стимулирует развитие самостоятельного мышления, наблюдательности и творческих способностей учащихся.

Результаты экспериментальной работы показали, что в занятиях, организованных на основе абсциссиальной взаимосвязи, скорость и точность выполнения заданий учащимися оказались на 18–20 % выше, чем при использовании традиционных методов обучения.

Эффективность ординальной взаимосвязи. Последовательное и поэтапное развитие знаний способствует укреплению логического и

аналитического мышления учащихся. Например, учащиеся, которые уверенно освоили арифметические действия, не испытывали значительных затруднений при изучении алгебраических выражений и последующем анализе функций.

Учебная программа, построенная на основе ординальной взаимосвязи, обеспечила непрерывность и последовательность познавательной деятельности учащихся, способствуя формированию устойчивой системы знаний.

Совместное применение абсциссиальных и ординальных междисциплинарных связей в сочетании с STEAM-подходом, проектным методом и использованием информационно-коммуникационных технологий продемонстрировало высокую педагогическую эффективность. В ходе эксперимента применение интерактивных методов обучения — кластерных схем, мозгового штурма, ролевых игр и анализа проблемных ситуаций — способствовало повышению интереса учащихся к учебной деятельности [23].

Согласно результатам исследования, учащиеся, обучавшиеся на основе междисциплинарной интеграции, по сравнению с контрольной группой продемонстрировали: на 22 % более высокие результаты при выполнении творческих заданий; на 17 % более высокие показатели при ответах на аналитические вопросы. Кроме того, у них значительно развились навыки самостоятельной работы, группового взаимодействия и практического применения знаний. Полученные результаты научно подтверждают, что использование абсциссиальных и ординальных междисциплинарных связей на основе инновационных педагогических подходов способствует эффективному развитию знаний, умений и компетенций учащихся.

Анализ международного опыта показал, что в рамках международных программ оценки качества образования, таких как PISA и PIRLS, междисциплинарная интеграция рассматривается как важный фактор формирования не только предметных знаний, но и функциональной грамотности учащихся.

2.3. Использование когнитивных игр на уроках математики в начальных классах

Математика в начальной школе выступает не только как учебная дисциплина, но и как важнейшее средство интеллектуального развития ребенка, закладывающее фундамент для дальнейшего успешного обучения. Однако традиционные подходы к обучению математике, основанные преимущественно на репродуктивных методах и механическом выполнении упражнений, не всегда обеспечивают достаточный уровень мотивации учащихся и развитие их познавательной активности.

Когнитивные игры в образовательном процессе представляют собой специально организованные игровые задания, направленные на развитие таких познавательных процессов, как внимание, память, мышление, воображение и речь. Их применение в обучении математике позволяет не только повысить интерес учащихся к предмету, но и обеспечить более глубокое понимание учебного материала за счет активного включения детей в процесс решения задач, анализа ситуаций и поиска нестандартных решений [4].

В педагогической науке отмечается, что использование когнитивных игр способствует развитию логического и критического мышления, формированию у учащихся способности к самостоятельному анализу и обобщению информации. Это особенно важно в начальной школе, где уровень подготовки и темп усвоения учебного материала у детей может значительно различаться.

Недостаточно разработанными остаются вопросы системного включения когнитивных игр в структуру урока и оценки их влияния на качество усвоения математических знаний. Проблема эффективности применения когнитивных игр именно при преподавании математики в начальных классах требует дальнейшего научного осмысления. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью теоретического обоснования и практического изучения эффективности использования когнитивных игр в процессе преподавания математики в начальных классах, а также разработкой методических подходов к их системному применению в образовательной практике.

Когнитивные игры в педагогической практике рассматриваются как особый вид учебной деятельности, направленный на активизацию познавательных процессов учащихся и развитие их интеллектуальных способностей. В начальных классах, где ведущей деятельностью ребенка продолжает оставаться игра, использование когнитивных игр приобретает особую педагогическую значимость.

С точки зрения психолого-педагогических исследований, когнитивные игры оказывают комплексное влияние на развитие личности младшего школьника. Они способствуют формированию таких познавательных процессов, как внимание, память, мышление и воображение, а также развивают способность к анализу, сравнению, классификации и обобщению. В процессе игровой деятельности учащиеся не только усваивают математические знания, но и учатся применять их в нестандартных ситуациях, что способствует формированию гибкости мышления и развитию логических операций.

Многогранным педагогическим инструментом в преподавании математики в начальных классах являются когнитивные игры. Они выполняют несколько важных функций: обучающую, углубляя математические знания через практическую деятельность; развивающую, способствуя интеллектуальному развитию учащихся; воспитательную, формируя самостоятельность, настойчивость, ответственность и умение работать в коллективе.

Эффективность использования когнитивных игр в обучении математике проявляется в развитии устойчивого интереса к предмету. В процессе игровой деятельности учащиеся легче воспринимают абстрактные математические понятия, так как они представлены в наглядной и доступной форме. Например, при изучении арифметических действий могут использоваться игры на счёт предметов, логические задачи, математические загадки и головоломки, которые способствуют формированию прочных вычислительных навыков.

Особое значение имеет то, что когнитивные игры позволяют реализовать дифференцированный подход в обучении. Учитель может варьировать уровень сложности игровых заданий в зависимости от индивидуальных

возможностей учащихся, что обеспечивает более эффективное усвоение материала всеми категориями учеников. Сильные учащиеся получают возможность решать более сложные задачи, тогда как учащиеся с низким уровнем подготовки закрепляют базовые знания в доступной форме. Кроме того, когнитивные игры способствуют развитию коммуникативных навыков, так как многие из них предполагают работу в парах или группах. Это формирует у учащихся умение взаимодействовать друг с другом, обсуждать решения, аргументировать свою точку зрения и приходить к общему результату. Таким образом, систематическое использование когнитивных игр на уроках математики в начальных классах позволяет значительно повысить эффективность обучения, обеспечить более глубокое и осознанное усвоение учебного материала, а также создать условия для всестороннего развития личности младшего школьника.

Мы рассмотрели рассматривается проблему повышения эффективности обучения математике в начальных классах посредством использования когнитивных игр, проанализировали педагогические и психологические основы игровой деятельности, её влияние на развитие логического мышления, познавательной активности и учебной мотивации младших школьников. Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что использование когнитивных игр в процессе преподавания математики в начальных классах является эффективным педагогическим средством, способствующим повышению качества обучения и развитию познавательной активности учащихся. Когнитивные игры, обладая обучающим, развивающим и воспитательным потенциалом, обеспечивают комплексное воздействие на интеллектуальное развитие младших школьников.

Установлено, что игровая форма организации учебной деятельности способствует более прочному усвоению математических знаний, формированию устойчивых вычислительных навыков и развитию логического мышления. При этом учащиеся проявляют более высокий уровень мотивации к изучению предмета, так как игровая деятельность делает процесс обучения более интересным, доступным и эмоционально положительным.

Особо важно отметить, что когнитивные игры создают условия для реализации дифференцированного подхода в обучении. Возможность варьирования уровня сложности заданий позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, что обеспечивает более эффективное усвоение учебного материала всеми категориями школьников и способствует их гармоничному развитию. Кроме того, использование когнитивных игр положительно влияет на формирование коммуникативных навыков, развитие самостоятельности, ответственности и умения работать в коллективе. Это свидетельствует о том, что игровая технология выходит за рамки только учебного процесса и выполняет важную социально-развивающую функцию.

Таким образом, можно утверждать, что когнитивные игры являются перспективным направлением совершенствования методики преподавания математики в начальных классах. Их систематическое применение способствует повышению эффективности образовательного процесса и всестороннему развитию личности младшего школьника.

2.4. Применения STEAM-подхода в учебно-воспитательной деятельности предметных кружков в работе с одаренными учащимися

Креативные индустрии, связанные с интеллектуальной и творческой деятельностью: компьютерные технологии, виртуальная реальность, дизайн, мода, реклама, анимация и др. ставят новые задачи перед системой образования. STEAM-подход непосредственно затрагивает совершенствование деятельности предметных кружков в работе с одарёнными учащимися требует комплексного подхода, включающего развитие методик, создание условий для самореализации, повышение квалификации педагогов и мониторинг эффективности работы.

Необходимо учитывать интересы и уровень подготовки одарённых детей. Важно создавать условия для самостоятельной деятельности, развивать навыки работы с дополнительной литературой, интернет-ресурсами. Каков он, портрет одаренного ребенка? По мнению Новиковой М.И., портрет одарённого ребёнка включает характеристики, особенности поведения и деятельности [24]:

предлагает много идей, конструктивно критичен, обладает богатой фантазией, воображением, внимателен к эстетике вещей, стремится к самовыражению.

Создание условий, которые смогли бы обеспечить выявление, а также развития одарённых детей и их способностей – одна из приоритетных задач современного общества. На сегодняшнем этапе развития наше государство уделяет много внимания системной работе с одарёнными детьми. Приняты документы об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития. В них конкретизируется, как именно выявляют одарённых детей (через олимпиады, конкурсы), как организуют индивидуальную работу, профориентацию и помощь в трудоустройстве. Указ Президента РФ от 18.11.2019 № 563 «О дополнительных мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности» закладывает базовые механизмы поддержки: определяет формы поощрения, гранты, стипендии для талантливых ребят. В Указ внесены изменения (13.06.2024), документ расширяет и конкретизирует меры поддержки, вводит новые формы стимулирования [32]. В Указе Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» работа с одарёнными детьми прямо включена в число национальных целей, что становится долгосрочным приоритетом этой сфере [33].

Особое внимание в STEAM уделяется предметным кружкам. Предметный кружок — это форма внеурочной учебной работы, которая направлена на развитие интересов, углубление знаний и формирование практических навыков у одарённых детей в определённой предметной области. Такая форма работы позволяет удовлетворить познавательные запросы учащихся, которые часто выходят за рамки учебной программы [34]. Сформулируем общеметодические компоненты в работе предметных кружков с одарёнными детьми.

Основные формы работы: участие в олимпиадах и конкурсах, групповые проекты, индивидуальные занятия, творческие мастерские, научно-практические конференции.

Методы работы в предметных кружках: исследовательский метод **(**выявление проблем, выработка гипотез, постановка познавательных задач, требующих самостоятельного творческого решения, наблюдения, опыты, эксперименты**);** проектный метод, где учитель выступает консультантом и координатором (учащийся самостоятельно формулирует учебную проблему, собирает информацию, планирует решения, делает выводы и анализирует свою деятельность); проблемное обучение (моделирование реального творческого процесса через создание проблемных ситуаций и управление поиском их решения), использование информационно-коммуникативных технологий (тесты, презентации, тренажёры). Проектно-исследовательская деятельность позволяет учащимся овладевать методами научной творческой работы, развивать самостоятельное мышление, умение добывать информацию и принимать нестандартные решения.

Организационные аспекты: создание системы раннего выявления одаренных детей, разработка индивидуальных образовательных маршрутов, формирование гибкой системы планирования занятий, обеспечение материально-технической базы.

Система оценки результатов: портфолио достижений, публичная презентация результатов, система поощрений.

Основные направления совершенствования работы.

1. Развитие творческих и интеллектуальных способностей учащихся, Включение в программу кружков элементов творчества, исследовательской работы, дискуссий, «мозговых штурмов». Это способствует формированию устойчивого интереса к предмету, развитию креативности и навыков публичного выступления.

2. Подготовка к олимпиадам и конкурсам. Целенаправленная подготовки к участию в предметных олимпиадах, интеллектуальных марафонах, конкурсах, в научно-практических конференциях. Это помогает выявить талантливых учащихся и раскрыть творческий потенциал.

3. Мониторинг и оценка эффективности. Использование диагностических инструментов для выявления одарённости учащихся, анализ

результатов участия в олимпиадах, конкурсах, конференциях. Формирование «банка данных» достижений одарённых детей для отслеживания динамики и корректировки работы.

4. Применение дистанционных образовательных платформ.

5. Размещение информации о победителях олимпиад в школьной среде.

6. Построение благоприятной социокультурной предметно-пространственной среды, которая обеспечивает развитие способностей каждого ребёнка и реализацию творческого потенциала педагогов. Общность интересов в кружке способствует установлению тесных межличностных связей. Важно формировать пространство для творческой свободы, доверительного отношения к ученикам и возможности создать индивидуальный творческий продукт.

Особое место занимает *повышение квалификации педагогов*. Это обучение специалистов-психологов и педагогов STEAM-технологиям и методикам обучения, включая использование диагностического инструментария в работе с одарёнными детьми, организация стажировок и практик педагогов, проведение мастер-классов, создание научно-исследовательских лабораторий, разработка авторских программ, создание банка методических материалов.

Таким образом, совершенствование предметных кружков для одарённых учащихся требует сочетания индивидуализации, инновационных методов, использования современных технологий, создания поддерживающей среды, систематического мониторинга результатов и постоянного совершенствования методической системы работы. Это позволит максимально раскрыть потенциал одарённых детей и способствовать их дальнейшему развитию.

Успешная работа предметных кружков с одаренными учащимися требует системного подхода, квалифицированных кадров и создания благоприятной образовательной среды, способствующей раскрытию и развитию способностей каждого ребенка.

3. Подготовка бакалавров и магистрантов педагогического образования к реализации межпредметной интеграции.

3.1. Место STEAM во внеаудиторной деятельности студентов

Совершенствование процесса организации внеаудиторных занятий в высшем образовании требует комплексного подхода, учитывающего как педагогические, так и организационные аспекты. Оно направлено на создание условий для их всестороннего развития студентов: их профессиональных компетенций, личностных качеств, самостоятельности.

Отечественные исследователи исследуют различные аспекты в организации внеучебной деятельности **студентов** в вузе: роль внеаудиторных занятий при изучении программных дисциплин студентами университета и формирование готовности студентов - будущих учителей к реализации междисциплинарной интеграции (Н.В. Румянцева) [29], развитие креативности у бакалавров в процессе проектной деятельности будущих учителей начальных классов (Б. Х. Панеш, Л. Л. Буркова) [7] и формирование профессиональной идентичности студентов педвуза (Л. Л. Буркова) [8].

Назовём основные направления совершенствования внеаудиторной работы в вузе в русле STEAM-подхода**.** Это планируемая учебная, учебно-исследовательская или научно-исследовательская деятельность студентов, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя. При планировании внеаудиторных занятий важно ориентироваться на интересы обучающихся, их потребности и возможности, что поможет сделать выбор тематики мероприятий, форм работы.

Перспективные направления развития и совершенствования внеаудиторной работы ориентированы на следующие проблемы.

1. *Индивидуализация и персонализация* при планировании внеаудиторной работы. Обратная связь от участников. Адаптация заданий под уровень подготовки, выбор форм деятельности в соответствии с личными предпочтениями.

2. *Активное использование цифровых технологий*: онлайн-ресурсы, тестирующие системы, мультимедийные презентации.

3. *Модернизация и корректировка системы мониторинга.* Критерии оценки ориентированы на объём усвоенного материала и качество освоения.

4. *Расширение форм внеаудиторной деятельности:* исследовательская, производственная, культурно-познавательная, физкультурно-оздоровительная деятельность.

5. *Роль преподавателя как консультанта и организатора.* Вместо информирующей и организационной функций преподаватель может выполнять задачи по консультированию, сопровождению, психолого-педагогической поддержке студентов.

6. *Мотивация студентов* через систему поощрений и стимулирования.

7. Учёт специфики направления подготовки.

8. *Сотрудничество с внешними организациями.* Важно усиление связи с профессиональной практикой, расширение возможностей для международного сотрудничества. Многие внеаудиторные занятия проводят специалисты различных организаций, учёные университетов и академических институтов [7].

Внеаудиторная работа должна быть связана с учебной программой, способствовать расширению и углублению знаний, умений и навыков студентов. Назовём организационные аспекты. Прежде всего, это чёткая координация внеучебной деятельности, создание единой системы планирования внеаудиторной работы, разработка методических рекомендаций для преподавателей. Преподаватель использует разнообразные формы заданий: от репродуктивных до творческих и исследовательских; применяет личностно-дифференцированный подход, учитывая интересы, способности и уровень подготовки студентов, разрабатывает подробные инструкции для студентов и создаёт базы методических материалов.

Чтобы избежать перегрузки обучающихся, важно обеспечить баланс между учебной и внеучебной деятельностью. Успешная организация внеаудиторной работы способствует социализации студентов, формированию профессиональных компетенций, развитию творческого потенциала.

3.2. Технологии развития критического мышления магистров педагогического образования

Критическое мышление закрепилось как одна из важнейших компетенций в образовании 21 века, учитывая его ключевую роль в STEAM-образовании, в способности анализировать информацию, приводить обоснованные доводы, принимать обоснованные решения и самостоятельно решать проблемы.

Критическое мышление относится к форме мышления, которая характеризуется самоконтролем, самодисциплиной и самокоррекцией и способствует развитию коммуникативных способностей и умению решать проблемы (Royer, 2024) [28]. Оно включает в себя как навыки, так и предрасположенности.

Критическое мышление – это не врожденная способность, а скорее компетенция, которую необходимо развивать с помощью образования и практики, что подчеркивает важность четких определений для руководства исследованиями и преподаванием и обеспечения значимых результатов [17].

Формирование критического мышления требует наличия набора методов и побуждает преподавателей задуматься над концептуальным пониманием критического мышления, тем самым достигая внутренней согласованности между методами обучения и педагогическими целями.

Традиционные методы обучения в вузе не позволяют эффективно вовлекать студентов, что ограничивает их способность анализировать и решать проблемы, влияет на их успеваемость и снижает их участие в образовательном процессе. Другой выявленной проблемой в реализации STEAM является недостаточная интеграция технологических инструментов, таких как дополненная реальность, виртуальная реальность и мобильные устройства, которые могли бы улучшить такие важные навыки, как анализ и оценка [20].

Также подчеркивается, что многие будущие учителя не имеют достаточной подготовки для реализации эффективных стратегий, таких как проблемное обучение, дискуссия и медиаграмотность. Рапанта и Иордану (2023) указали, что участие в дискуссионной деятельности побуждает

студентов генерировать разнообразные конструктивные идеи; они часто подробно обсуждают рациональность этих идей путем STEAM-интеграции и анализа различных идей, тем самым развивая свои навыки критического мышления [26]. Благодаря моделированию социальных взаимодействий один на один студенты смогут понимать, контролировать и управлять своими индивидуальными мыслительными процессами, что приведет к развитию навыков критического мышления в диалоге совместной аргументации. Эти ограничения демонстрируют необходимость участия, планирования и структурных изменений в методах и технологиях преподавания для усиления развития критического мышления.

В этом процессе медиа- и цифровая грамотность играют решающую роль: ожидается, что обучающиеся будут способны оценивать достоверность информации, определять надежные источники и критически и ответственно использовать технологии. Еще одним ключевым аспектом является коммуникация и сотрудничество, где критическое мышление укрепляется за счет аргументированного выражение идей, активное слушание, командная работа и способность аргументированно и убедительно обосновывать позиции.

Аналогичным образом, креативность и инновации считаются союзниками критического мышления, поскольку они способствуют дивергентному мышлению, генерированию оригинальных идей и интеграции различных выразительных языков. Эти компетенции, культивируемые в обществе, способствуют развитию открытости, интеллектуального любопытства, ответственности, адаптивности и самосознания.

Таким образом, сочетая критическое мышление с технологиями, обучающиеся могут быть подготовлены не только к решению академических задач, но и к тому, чтобы стать информированными и критически настроенными гражданами во все более цифровом мире.

Проблемно-ориентированное обучение – это STEAM-подход, при котором студенты учатся путем решения сложных и аутентичных задач. В отличие от традиционного обучения, где сначала дается информация, а затем ищется ее применение, проблемно-ориентированное обучение начинается с

открытой задачи, которая действует как катализатор обучения. Этот метод требует, чтобы студенты определяли свои потребности в знаниях, исследовали, анализировали данные, формулировали гипотезы и аргументировали свои решения, тем самым развивая навыки анализа, оценка и решение проблем. Совместное обучение определяется как подход к обучению, при котором студенты работают в небольших группах для достижения общей цели [6].

Эффективность ИКТ в развитии критического мышления зависит не от самой технологии, а от намеренного пересечения технических, педагогических и дисциплинарных знаний. В этом контексте наиболее эффективные ИКТ, такие как обучающие игры, дополненная реальность и симуляторы, могут рассматриваться как когнитивные инструменты. Они воплощают абстрактные процессы мышления и преобразуют их в поддающиеся манипулированию конкретные опыт, позволяющий обучающимся активно формировать знания, а не пассивно получать их.

Технологии, такие как платформы онлайн-обучения и средства видеоконференцсвязи, облегчают это сотрудничество, позволяя студентам работать эффективно и творчески независимо от физического расстояния [16].

Особое место также занимает проектное обучение, способствующее самостоятельности, анализу и синтезу, а также осмыслению процесса обучения и возникающих проблем. Активное обучение глубоко вовлекает студентов в учебный процесс, позволяя им исследовать, экспериментировать и критически анализировать информацию. Технологии обеспечивают неограниченный доступ к ресурсам и информации, что способствует автономному обучению и позволяет студентам проявлять свой творческий потенциал, создавать проекты и воплощать свои идеи в жизнь [12].

Заключение. Мы рассмотрели различные аспекты и уровни интеграции STEAM-подхода и традиционных методов в преподавании естественно-математических наук на различных ступенях образования: от начального до двухступенчатого высшего образования – бакалавриата и магистратуры. Затронули направления работы по организации как урочной/аудиторной, так и

внеурочной/ внеаудиторной деятельности обучающихся. При выборе структурных компонентов данной главы мы ориентировались на результаты проведённого исследования готовности педагогов использовать STEAM технологии в начальной школе.

STEAM-подход можно рассматривать как основу формирования профессиональной идентичности, что проявляется в интеграции знаний и ценностей при обучении, помогает личности осознать себя и свою принадлежность к определённой культуре, сообществу, своё место в мире, принять его ценности, нормы и традиции. Интеграция STEAM-подхода и традиционных методов является многогранным педагогическим инструментом в преподавании естественно-математических дисциплин, углубляя математические знания через практическую деятельность; способствуя интеллектуальному развитию учащихся; формируя самостоятельность, настойчивость, ответственность и умение работать в коллективе.

Междисциплинарный характер STEAM-проектов включает работу с людьми из разных культурных сред. Это способствует формированию более гибкой и развитой социокультурной идентичности через развитие у обучающихся толерантности, умения слушать и уважать иные точки зрения. Личный социальный/ культурный выборы соотносятся с ценностями общества, региона/ мира, тем самым углубляя понимание своей социокультурной принадлежности. В результате учебный процесс становится не только источником знаний, но и средой социального развития обучающегося.

Список использованной литературы:

1. Асаулюк Е. П. Межпредметная интеграция как средство интеллектуального развития младших школьников: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т]. – Воронеж, 2012. – 24 с.

2. Алексашина И. Ю. Интегративный подход в естественнонаучном образовании / И. Ю. Алексашина // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 30-35.

3. Багова Л.Л. Интегрированный подход к обучению предметам естественно-математического цикла в начальной школе. – Майкоп: Аякс, 2003. – 48 с.

4. Балакшина Jl. Г., Кириенко Н. М. Исследовательская деятельность младших школьников. – URL: http//www.festival.lseptember.ru (дата обращения: 25.09.2026).

5. Бекова М. Р., Айгубов С. З. Развитие критического мышления у студентов: инновационные педагогические практики // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2025. – № 4. – С. 20-23.

6. Bybee R.W. The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. – Arlington: NSTA Press, 2013. – 112 p.

7. Буркова Л.Л. Развитие креативной компетентности педагога как составной части общепрофессиональной компетентности. Гл. 8 //Взаимодействие науки и общества в контексте междисциплинарных исследований: Монография. Выпуск 102 / под ред. А.А. Сукиасян. – Уфа: Аэтерна, 2025. – 274 с.

8. Буркова Л.Л. Формирование профессиональной идентичности студентов вуза – будущих педагогов / Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 12 сентября 2025 г.) / гл. ред. Ж. В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары : Среда, 2025. – С. 186-189.

9. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.

10. Еремин Д.Е. Подготовка учителей к межпредметной интеграции естественнонаучных дисциплин // Наукосфера. – 2024. – № 3-1. – С. 45-48.

11. Исхаков А. О., Ишалин А. Э. Методы формирования критического мышления у студентов в условиях высшего образования: сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 11-1 (70). – С. 36-44.

12. Capraro, R., Capraro, M., & Morgan, J. STEM Project-Based Learning: An Integrated Approach. – New York, USA. Springer. – 2013. – P.1–250

13. Karimova D. STEAM-подход и инновационные методы в начальном образовании. – Ташкент: Наука, 2018

14. Корецкий М. Г., Тукаева Л. Р. Развитие STEM-подхода в России и мире // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. Т. 93. – № 4. – С. 148–153. URL: https://doi.org/10.18522/2070- 1403-2022-93-4-148-153 (дата обращения: 21.03.2026)

15. Корешникова Ю. Н., Фрумин И. Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25 – № 6. – С. 88-103.

16. Кузнецов А. В., Чернова Ю. А. Теоретико-методологические основы, стратегии и технологии развития критического мышления студентов в образовательном пространстве вуза. – Ульяновск : УлГАУ, 2025. – 156 с.

17. Крафт А. Инновации в преподавании естественных наук. - СПб, 2021.

18. Лапина Е. В. Интегрированные уроки в начальной школе / Е. В.Лапина, О. Е. Жиренко, В. Я. Яровенко // Инновационные технологии обучения в современной школе. – Воронеж : ВОИПКиПРО, 2008. – С. 52-57.

19. Лисицын И. С., Свинаренко В. А. STEM-подход в высшем образовании: основные понятия и перспективы // Инновационное развитие современной науки: новые подходы и актуальные исследования (шифр-МКИРСН): сб. матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 29 мая 2024 г.). – Москва: Центр развития образования и науки, 2024. – С. 133–140.

20. Междисциплинарность в преподавании предметов естественно-математических дисциплин в начальной школе. **–** Майкоп: Электронные издательские технологии, 2016. **–** 64 с.

21. Мирзаева М.М. Педагогические условия подготовки бакалавра образования к межпредметной интеграции: автореф. дис. канд. пед. наук. **–** Махачкала, 2014.

22. Мухтарова Л.А. Интеграция межпредметных абсциссных и ординальных связей на основе Steam-подхода с использованием когнитивных карт // Технологии и инновации в образовании: тренды и трансформации: сборник научных трудов по материалам дискуссионной площадки (Телемост АГУ – ДИПП) / научный редактор профессор Ф. К. Уракова – Денау: ДИПП, 2026. – С. 446-452

23. Новикова М.В. Понятие «Одарённый ребёнок»: основные психолого-педагогические характеристики. – URL: https://stoppav.ru/conference/2024/ content/3/2.pdf

24. Piaget J. The Psychology of Intelligence. – London: Routledge, 2001. – 182 p.

25. Rapanta C., & Iordanou K. Argumentation and critical thinking // International Encyclopedia of Education (Fourth Edition). – 2023. – P. 575-587.

26. Репин А. О. Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики // Научная идея. – 2017. – № 1. – С. 76–82.

27. Royer C. Outsourcing humanity? ChatGPT, critical thinking, and the crisis in higher education // Studies in Philosophy and Education. – 2024. – Vol. 43. – P. 479-497

28. Румянцева Надежда Владимировна Формирование готовности студентов - будущих учителей к реализации междисциплинарной интеграции // БГЖ. – 2017. – №3 (20). – С.276-279 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-studentov-buduschih-uchiteley-k-realizatsii-mezhdistsiplinarnoy-integratsii (дата обращения: 12.10.2026).

29. Сабирова Ф. М., Анисимова Т. И. Теория и практика реализации STEAM-образования: учеб. пособие. Казань: Редакционно-изд. центр «Школа», 2022. – 108 с.

30. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

31. Указ Президента РФ от 18.11.2019 № 563 (с изменениями от 13.06.2024) «О дополнительных мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности». – URL: https://docs.cntd.ru/document/563787802?ysclid=mv1767zk3895003117 (дата обращения: 26.09.2026)

32. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/ (дата обращения: 26.09.2026)

33. Шумилова О. В. Организация внеурочной работы с одаренными детьми. – Кингисепп, 2023. – 37 с.

34. Шурыгина Ольга Алексеевна, Бадеева Елена Яковлевна STEAM-образование как механизм преодоления рисков влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс // Территория новых возможностей. – 2026. – №3. – С. 99-109. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/steam-obrazovanie-kak-mehanizm-preodoleniya-riskov-vliyaniya-iskusstvennogo-intellekta-na-obrazovatelnyy-protsess (дата обращения: 12.10.2026).

35. Yakman G. STEAM Education Framework // STEAM Conference Proceedings. – 2008. – p. 1–10.

© Буркова Л.Л., Багова Л.Л., 2026

УДК 372.881.1

ГЛАВА 5.
ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ

Исхакова Р.Р.,
канд. филол. наук, доцент
Сибайский институт (филиал) УУНиТ
г. Сибай, РФ
Салимова Г.Н.,
канд. филол. наук, доцент
Уфимский университет науки и технологий
г. Уфа, РФ
Рыскужина А.Ф.,
студент 3 курса
Сибайский институт (филиал) УУНиТ
г. Сибай, РФ

Аннотация. Статья посвящена пословицам и поговоркам как средствам формирования и развития образной речи у обучающихся 7 класса на уроках английского и башкирского языков. Интеграция пословиц и поговорок в процесс обучения английскому и башкирскому языкам представляется высоко актуальной, так как она направлена на достижение метапредметных результатов: развитие образного мышления, обогащение речи, воспитание уважения к культурному наследию.

В работе приводятся разные подходы к трактовке понятий «образность» и «образная речь»; рассматриваются способы выражения образности в английском и башкирском языках; анализируются классификации образности по когнитивно-семантическому механизму и функциональным стилям речи; определяется лингводидактический потенциал пословиц и поговорок как средства формирования и развития образной речи на уроках английского и башкирского языков.

Ключевые слова. Образность, образная речь, средства выражения образности, английский язык, башкирский язык, пословицы и поговорки, обучающиеся 7 класса.

Владение литературным языком и развитая образная речь являются ключевыми показателями интеллектуального и культурного уровня личности. Способность точно, выразительно и в соответствии с нормами литературного языка формулировать свои мысли напрямую связана с уровнем развития мышления и познавательных способностей человека. Особую значимость процесс формирования и развития образной речи приобретает в средней школе, когда у обучающихся закладываются основы стилистического мастерства и сознательного использования выразительных средств языка.

Понятия «образность» и «образность речи» входят в круг фундаментальных категорий лингвистики и методики преподавания языков. Систематическое изучение образной стороны речи в отечественной науке начинается с середины XX века – именно тогда образность впервые становится предметом целостных теоретических концепций [3, с. 41-42].

Академиком В.В. Виноградовым был заложен фундамент этой традиции. В работах по стилистике и теории поэтической речи ученый характеризует образность следующим образом: «Образность – это живость, наглядность, красочность изображения, особая конкретность в передаче впечатлений о действительности» [5, с. 105]. Им же было положено начало системному изучению образных фразеологических единиц; в его работах образное значение впервые выделено как существенный признак устойчивых языковых выражений.

Научная литература разграничивает два уровня существования образности – языковой и речевой. На языковом уровне образность закреплена в готовых единицах языковой системы: фразеологизмах, пословицах и поговорках, метафорических клише, крылатых словах и выражениях. Воспроизводятся данные языковые единицы как блоки, образность которых носит конвенциональный, узуальный характер. Как правило, речевая образность создается говорящим или автором речи в конкретной коммуникативной ситуации. Так возникают индивидуально-авторские метафоры, оригинальные сравнения, эпитеты, рожденные окказионально. Данное деление принципиально для методики обучения родному и

иностранному языкам, поскольку определяет природу учебного материала и логику работы с ним.

Языковед А.И. Федоров разработал лингвостилистическую концепцию образности, в основу которой он положил семантический критерий. По мнению ученого, «образность речи – семантическое свойство языковых единиц, проявляющееся в способности создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности» [15, с. 23]. Художественный образ, по убеждению А.И. Федорова, не является адекватным отражением окружающей действительности. В нем сознательно отображены те признаки, через которые воссоздается чувственно-конкретное представление о мире. Образность, как считает автор, реализуется как на уровне слова, так и на уровне фразеологических единиц – к числу последних он относит пословицы и поговорки как устойчивые образные выражения народного языка.

Иначе рассматривает проблему исследователь русской стилистики Г.О. Винокур. Его интерес сосредоточен на психолингвистической стороне образности. Согласно его концепции, «образность возникает там, где сознание говорящего задерживается на самом слове, где слово перестает быть только знаком понятия, а привлекает внимание своей формой, звучанием, внутренней формой» [6, с. 392]. «Задержка» на образном слове – необходимое условие для воспитания у обучающихся чуткости к выразительной стороне языка. Не случайно положение А.А. Потебни «слово с живым представлением – образное, поэтическое слово», воспроизведенное в работах В.В. Виноградова, остается актуальным ориентиром при анализе тропеической структуры пословиц.

М.Н. Кожина рассматривает образность как стилистическую категорию: «Образность – стилистическая категория, характеризующаяся способностью языковых единиц передавать не только понятийную, но и эмоционально-оценочную, эстетическую информацию через создание наглядных представлений». В основании своей классификации видов речи она указывала на «деятельность, то есть язык как действительное сознание, действительность мысли в процессе общения» [12, с. 147].

Стилистический подход к определению образности слова в структуре художественного текста разрабатывался также В.Г. Гаком, И.Р. Гальперином, В.П. Григорьевым, Е.И. Калмыковой и т.д. Когнитивное измерение образности раскрывает Е.А. Юрина. В своих трудах она пишет об образности как о «лингвистической категории, отражающей способность языковых единиц вызывать чувственно-наглядные представления посредством переосмысления их значений» [18, с. 15]. Как утверждает языковед, образность, прежде всего, связана с механизмом метафорического переноса и имеет когнитивную природу. Она возникает там, где значение трансформируется в сознании человека, порождая новые смысловые связи.

В англоязычной научной традиции понятие образной речи обозначается термином “figurative language” и противопоставляется буквальной речи (literal language). Данная проблема рассматривается в трудах таких ученых, как Д.О. Добровольский, Дж. Литтлмор, Г. Лоу, Р.У.Гиббс, С. Глаксберг, А.Н. Кац, М. Тернер и т.д. Эти лингвисты показывают в своих исследованиях, как такое свойство речи как образность способно играть важную роль в развитии каждого из компонентов коммуникативной компетенции по модели Е. Бэкмана [4].

Сравнение вышеперечисленных подходов обнаруживает единое ядро и различные акценты. Все авторы сходятся в том, что образность апеллирует к чувственному, наглядному восприятию, которое является ее инвариантным свойством. Различие лежит в плоскости: В.В. Виноградов и Г.О. Винокур акцентируют эстетическую и психолингвистическую функции образного слова; А.И. Федоров определяет семантическую природу; в стилистике М.Н. Кожиной рассматривается стилистический статус и функции в разных типах речи; в структуре когнитивной лингвистики Е.А. Юриной выявлены когнитивные механизмы порождения. В методике обучения особую ценность представляет концепция А.И. Федорова, которая дает основание рассматривать пословицы и поговорки как главный учебный материал для формирования образной речи школьников.

Классификация видов образной речи в научной литературе строится на разных критериях. Как уже отмечалось выше, А.И. Федоров в монографии

«Образная речь» проводит разграничение по источнику образности [15, с. 23]. Образность второго типа окказиональна, ситуативно порождена. Пословицы и поговорки относятся к языковой образности и представляют наиболее доступный для обучающихся пласт образных ресурсов.

По когнитивно-семантическому механизму создания образности Е.А. Юрина выделяет четыре типа:

1. Метафорическая образность, которая основана на переносе значения по сходству. Например, английская пословица *A stitch in time saves nine* (Штопай дыру пока невелика) и башкирская пословица *Дуҫлыҡ – байлыҡ* (Дружба – богатство) реализует метафорический перенос с бытовой сферы на сферу человеческих решений [20, с. 64].

2. Метонимическая образность, которая строится на переносе по смежности явлений. К примеру:

- название материала используется для обозначения предмета, сделанного из этого материала: англ. *A full man doesn't understand a hungry man, let alone one rolling in gold* (Сытый голодного не разумеет, а сытый в золоте – тем более); башк. Кем ҡулында көмөш бар, ул да булһа Бикәлә (Сколько есть алтыну – все бабкину сыну);

- название орудия заменяет человека или его труд: англ. *The axe clothes and shoes a man* (Топор одевает, топор обувает); башк. *Ҡорал эшләй, ир маҡтана* (Без топора – не плотник, без иглы – не портной (дословно: Орудие делает, а хвастается мужик);

- часть вместо целого (синекдоха): англ. *A clever tongue will take you anywhere* (Умный язык доведет хоть куда); башк. *Ҡул ҡулды йыуа* (Рука руку моет).

3. Символическая образность – условное обозначение абстрактных понятий через конкретные образы: конкретные бытовые образы *(конь, хлеб, камень)* замещают отвлеченные понятия труда, достатка, препятствия во многих пословицах обоих языков:

«Из кобыл да в клячи»: англ. *From horses to asses;* башк. Аттан төшөп, ишәккә атланмайҙар;

«Хлеб – всему голова»: англ. Bread is the staff of life; башк. Икмәк – ил байлығы;

«Из камня лыко не дерут»: англ. You cannot get blood from a stone; башк. Таштан йүкә һыҙырмайҙар.

4. Сравнительная образность, которая подразумевает прямое сопоставление объектов, выраженное союзами сравнения: англ. *Like father, like son* (Яблоко от яблони недалеко падет);

башк. *Әтерһең дә, кемдер күктә*

Ҙур иләктән он иләй («Будто кто-то в небе просеивает муку через большое сито»).

В «Стилистике русского языка» М.Н. Кожина распределяет образность по функциональным стилям речи:

1. Образность художественной речи включает все тропы и фигуры; здесь пословицы нередко вплетаются в авторскую ткань текста.

2. В разговорной речи образность реализуется через устойчивые народные выражения, пословицы, поговорки, прибаутки – то есть через языковую образность в терминах А.И. Федорова.

3. Образность публицистической речи использует пословицы как апелляцию к «голосу народной мудрости».

4. В научной речи образность ограничена: она присутствует в терминах-метафорах, однако не является функционально ведущей [12, с. 184].

Наряду с этими классификациями, в методической литературе принято выделять конкретные языковые средства создания образности – тропы и фигуры речи. Основные из них, функционирующие в пословицах и поговорках английского и башкирского языков, сводятся к следующему (Таблица 1):

Итак, понятие «образность речи» многоаспектно: в лингвистике оно трактуется как семантическое средство (А.И. Федоров), стилистическая категория (М.Н. Кожина), когнитивный механизм (Е.А. Юрина), психолингвистический феномен (Г.О. Винокур) и эстетическое качество поэтического слова (В.В. Виноградов). В зарубежной традиции понятие

“figurative language” охватывает те же явления, акцентируя внимание на прагматическом и когнитивном аспектах [19, с. 23].

Таблица 1. Основные образные средства в пословицах и поговорках английского и башкирского языков

Троп	Определение	Пример из английских пословиц	Пример из башкирских пословиц
Метафора	Перенос значения на основе сходства	*Every cloud has a silver lining.* В каждой туче есть проблеск надежды.	*Тауҙа үҫкән баланың ике күҙе ташта*. *досл*. У ребенка, выросшего в горах, оба глаза на камнях. (глаза – символ внимания, зоркости)
Сравнение	Прямое сопоставление двух явлений	*Like father, like son.* Яблоко от яблони недалеко падает.	*Аҡьял – иренгән ат кеүек.* Аҡьял как облénившийся конь.
Олицетворение	Наделение предметов человеческими качествами	*Fortune favours the brave.* Удача сопутствует смелым.	*Яҡшы ат – ирҙен ҡанаты.* Хорошая лошадь – крыло мужчины.
Гипербола	Преувеличение	*All that glitters is not gold.* Не всё то золото, что блестит.	*Ил төкөрһә, күл була.* Если весь народ плюнет, получится озеро.
Антитеза	Противопоставление	*Many words, little wit.* Много слов – мало ума.	*Тауға ҡарап таш атма*. Мощь горы – беспомощность человека.

Классификации образности по источнику, механизму и сфере функционирования дополняют друг друга, образуя целостную научную картину. Пословицы и поговорки как устойчивые носители языковой образности сосредотачивают в себе метафорический, символический и сравнительный типы образности одновременно, что определяет их высокий педагогический потенциал при обучении обучающихся 7 класса, как на уроках английского, так и на уроках башкирского языка.

Одним из главных условий школьного обучения является приобретение навыков речи. Благодаря речи происходит коммуникация между людьми и социализация личности в современном мире. Не менее важным отмечается развитие связной речи, нарушения которой часто наблюдается у подростков в возрасте 13-14 лет [10, с. 230].

С помощью навыков речи учащиеся имеют дело с новой информацией: анализируют, передают, воспринимают. Речь является богатой и сложной языковой структурой, которая позволяет передавать собственные мысли, чувства и мнения, а с помощью органов слуха мы можем воспринимать речь других людей.

Для того чтобы правильно передать информацию, чтобы другой человек смог ее понять, необходимо выражаться доступно, грамотно и связно. На уроках английского и башкирского языков учащиеся активно развивают все виды речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение. Комплексное изучение всех аспектов позволяет добиться качественных результатов обучения [14, с. 166-170].

На более продвинутом уровне владения языком активно формируется и развивается навык образной речи. Образная речь включает в себя использование различных стилистических элементов в речи, среди которых – средства выразительности, такие как эпитеты, метафоры, олицетворения и т.д. [11, с. 62-76]. Все элементы образной речи представлены на Схеме 2:

К средствам актуализации образности в речи относятся фразеологические единицы, пословицы и поговорки, стилистические средства, основанные на переносном значении.

Образную речь и проблемы, связанные с формированием и развитием образной речи учащихся среднего школьного возраста, изучали многие авторы, в том числе и Ю.А. Деметенко, В.П. Жуков, Т.А. Казакова, Д.Ф. Каюмова и т.д.

Ю.А. Дементенко отмечает важность автоматизации произносительных навыков у учащихся, а также разделение предложений на части, определение логического ударения и других языковых элементов. Использование пословиц и поговорок в вопросе развития образной речи является целесообразным и эффективным, так как они являются составляющими образной речи [9, с. 19].

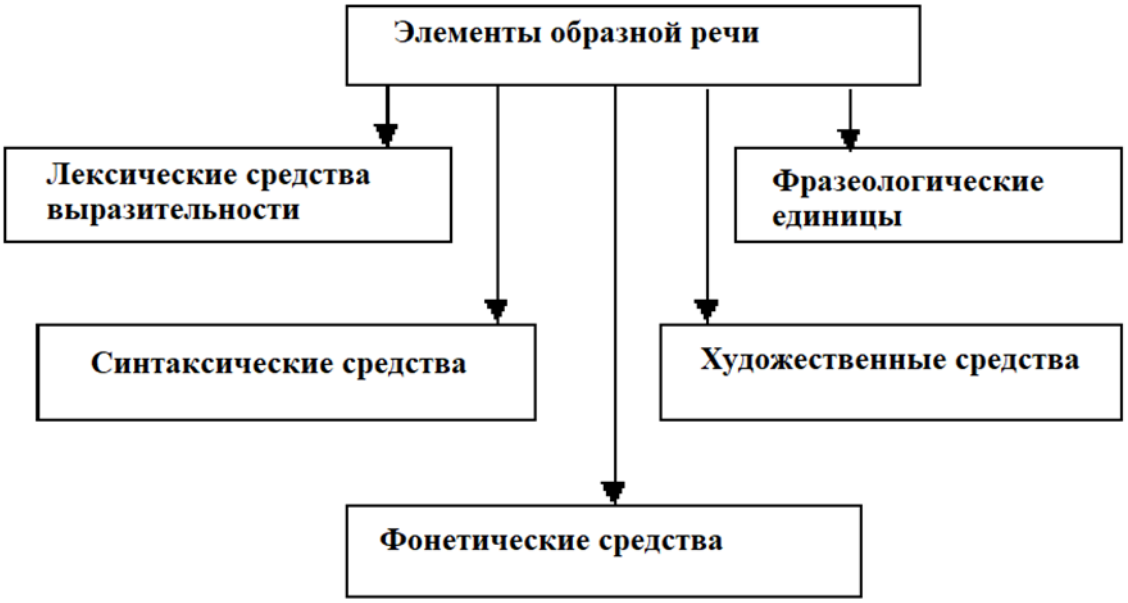


Схема 2. Элементы образной речи

Как уже было отмечено в предыдущих параграфах, под образной речью понимается способность использовать в речи различные языковые средства, такие как сравнения, эпитеты, метафоры, а также украшать речь и наполнять ее фразеологизмами, сложными структурами и другими элементами речи.

Трудности при формировании образной речи могут возникать из-за недостаточного усвоения грамматических правил или в результате недостаточной практики, связанных с речью. В таких случаях эффективным решением может стать изучение методов орфографии и пунктуации, а также техник, направленных на развитие связной речи в школьной программе для учащихся средних классов [7, с. 156].

При формировании навыков образной речи учащиеся 7 класса должны развивать ряд следующих умений, среди которых можно отметить:

1. Сознательность и содержательность речи. Речь должна быть сознательной: учащиеся должны говорить о том, что хорошо знают и спрашивать о том, чего не понимают. Речь должна быть наполнена сложной лексикой, грамотно построена и соответствовать правилам речевого этикета.

2. Четкость и логичность речи. Речь не должна обрываться и содержать лишнюю информацию, которая мешает восприятию. Стоит избегать тавтологии в речи и создавать контекст для многозначных слов. Стоит уместно

употреблять фразеологические обороты и другие выразительные языковые средства.

3. Порядок речи. Должно быть логическое завершение и подведение выводов, особенно в английском языке, в котором порядок слов в предложении имеет основополагающую грамматическую роль.

4. Выразительность. Умение говорить убедительно, кратко и воздействовать на других с помощью различной интонации и речевых оборотов.

5. Правильность речи. Включает в себя ее литературность и грамотность соблюдение правил и орфоэпии, синтаксиса и пунктуации одновременно.

Не менее важную роль в формировании образной речи у обучающихся средних классов на уроках английского и башкирского языков играет пополнение словарного запаса [2, с. 35-39].

Важное значение имеет монологическая речь, которая все больше развивается с пополнением словарного запаса. Пересказы и рассказы на уроках позволяют сформировать данный навык речи, а работа в парах развивает диалогическую речь, которая также участвует в развитии образной речи.

На уроках английского языка учащиеся изучают устойчивые выражения в ходе рассмотрения смежных тем. Так, в УМК “Spotlight” для 7 класса образные единицы содержатся в нескольких модулях. Например, больше всего пословиц и поговорок было выявлено на тему «Еда»: *Too many cooks spoil the broth* (У ста нянек дитя без глазу), *crying over spilt milk* (плакать у разбитого корыта) [1, с. 143]. Как правило, пословицы и поговорки включены в рубрику “Words of Wisdom” («Слова мудрости») или встроены в тематические разделы. Например, в третьем модуле (“School Days”) имеется упражнение с пословицей: *Every cloud has a silver lining*.

Учебник «Башҡорт теле һәм әҙәбиәте. 7 класс» [16] предназначен для учащихся общеобразовательных организаций, в которых обучение ведется на русском языке. Структура учебника охватывает широкий круг тематических разделов: от народного творчества и фольклора до произведений башкирской

литературы. Образная речь развивается здесь в тесной связи с изучением художественных текстов; пословицы и поговорки включены как в литературные, так и грамматические разделы. Например, раздел «Теле барҙың – иле бар» («У кого есть язык – у того есть родина») посвящен башкирскому народному творчеству:

22-се күнегеү. Мәҡәлдәрҙе уҡығыҙ. Мәғәнәләрен аңлатығыҙ. Улар халыҡ тормошоноң ниндәй өлкәләренә ҡарай?

1. *Аҡһаҡ булһа ла, үҙ атың булһын.*

2. *Андыҙ барҙа, ат үлмә, атлы булһа, ир үлмәс.*

3. *Ҡолон асраһаң, ат менерһең.*

4. *Үгеҙҙе маҡта, атты ек.*

Мәҡәлдәрҙәге ҡылымдарҙы затһыҙ формаға әйләндереп ҡарағыҙ.

Упражнение нацелено на формирование образного понимания пословиц и на грамматическое освоение материала (безличные формы глагола – затһыҙ форма). Все пословицы объединены образом коня (*ат*), который в башкирской народной культуре – символ свободы, достоинства и мужского начала.

Самой обсуждаемой темой в УМК является учеба и знание, например: *Китап – белем шишмәһе* (Книга – источник знаний), *Күп уҡыһаң, күп белерһең* (Больше учишься, больше узнаешь).

Включение пословиц и поговорок в планы уроков английского и башкирского языков и выполнение упражнений с ними способствуют развитию образной речи обучающихся 7 классов. Помимо перечисленных методов и приемов, обучающиеся могут изучать пословицы и поговорки с помощью составления текстов, описания картинок и пересказа литературных произведений [13, с. 84-90].

Древнейший жанр устного народного творчества – пословицы и поговорки являются кладезем народной мудрости, заключая в себе отношение к природе, исторический опыт, нравственные ориентиры и эстетические идеалы. Работа с ними на уроках предоставляет гораздо больше возможностей, чем простое освоение лексики и грамматики.

В. Мидер дал следующее определение пословице: «Краткое, общепринятое высказывание, которое емко выражает очевидную истину или

накопленный опыт» [21, с. 3]. Как дидактический материал, пословицы обладают рядом преимуществ при преподавании языков. Их ритмическая структура и частое использование рифмы облегчают усвоение, а способность выражать глубокий смысл через конкретные образы развивает у обучающихся навыки иносказания, наглядного представления мыслей и их лаконичного выражения. «Пословицы охватывают все сферы жизни – от воспитания детей до ведения хозяйства – и потому дают учителю тематически разнообразный материал» [17, с. 8]. Они выступают как «точка культурной плотности», концентрирующие в себе информацию о народных ценностях, стереотипах и поведенческих нормах.

В ходе урока эта «культурная плотность» становится понятной через вопросы для обсуждения: у англичан есть поговорка *“Speech is silver but silence is gold”*, а у башкир – *«Аҡылдың үлсәүе – һүҙҙә»*. Поиск ответа переводит школьника в пространство межкультурного сравнения, где он видит: разные народы по-своему расставляют приоритеты.

Как пословицы связаны с бытом и культурой народа, отражается на их образном строе – через предметы и реалии, в которые облечена обобщенная мысль. В английских пословицах наблюдается своя образная система, уходящая в европейскую традицию. *“By wisdom peace plenty”* (букв. От мудрости мир, от мира достаток) строит логическую цепочку, характерную для протестантской этики с ее верой в связь добродетели и благополучия. А *“Better wise than wealthy”* (букв. Лучше быть мудрым, чем богатым) в простой синтаксической конструкции сталкивает мудрость и богатство – типичный прием для английских паремий.

В башкирских поговорках о знании и мудрости часто присутствуют телесные и пространственные образы. Например, *«Аҡылыңды ҡаш араңа маяҡ ит»* (букв. Сделай свой ум маяком между бровей): здесь *«ҡаш ара»* (промежуток между бровями) – традиционная точка, где сосредоточивается мысль, а *«маяҡ»* (маяк) служит образом далекого ориентира. Или *«Буй үҫтермә, аҡыл үҫтер»* (букв. Не рост наращивай, а ум) – в нем физическое и умственное развитие противопоставлены через один и тот же глагол *«үҫтер»* (растить), примененный к абстрактному понятию.

Пословицы в англоязычных лингвистических трудах рассматриваются как неотъемлемая часть культурных отсылок и образного языка в структуре социолингвистической компетенции – часть фигуративного, функционального и формульного языка, хорошо подходящая для ее развития.

Для того чтобы обеспечить полное понимание пословиц и поговорок, важно грамотно подбирать их аналоги или эквиваленты, а также дать представление о буквальном переводе. Рассмотрим пример поговорок на английском и башкирском языках, а также их эквиваленты на русском языке:

To empty the bottle – переливать из пустого в порожнее – *бушты бушҡа бушатыу;*

Do not fish in turbid water – не лови рыбу в мутной воде – *болғансыҡ һыуҙа балыҡ тотоу;*

A drop in the bucket – капля в море – *күлдәге тамсы;*

A wide head keeps a still tongue. – Умен тот, кто держит язык за зубами. – Телен тыйған – аҡыллы;

Make the hay while the sun shines. – Куй железо пока горячо. – Тимерҙе ҡыҙыуында һуҡ [8, с. 222-233].

Также при формировании образного мышления в ходе изучения пословиц и поговорок важно учитывать их актуальность на текущем этапе развития общества, частоту употребления, распространенность в повседневной речи.

Таким образом, формирование и развитие образной речи необходимо рассматривать в нескольких направлениях:

- систематическая работа над овладением учащимися всеми сторонами речи (фонетической, лексической, грамматической);

- восприятие разнообразных жанров литературных и фольклорных произведений;

- формирование навыков языкового оформления самостоятельного связного высказывания;

- знакомство с произведениями художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малыми литературными формами (пословицы, поговорки, эпитеты, метафоры, фразеологизмы, загадки, скороговорки).

Все эти направления являются важнейшими источниками формирования и развития образной речи.

Список использованных источников и литературы

1. Английский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ваулина Е.Ю., Дули Дж., Подоляко О.Е., Эванс В. – 2-е изд. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2010. – 152 с.

2. Архипова Е.В. Об уроке развития в начальной школе // Начальная школа и образование. – 2000. – № 4. – С. 35-39.

3. Блинова О.И., Юрина Е.А. Лексическая образность: основы теории и практики описания. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – 190 с.

4. Бэкман Е.В. Эвристический диалог как средство развития коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. – Минск, 2018. 34 с.

5. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 253 с.

6. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1989. – 492 с.

7. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. – М.: Транзиткнига, 2006. – 158 с.

8. Горелкина А.В. Работа с русскими пословицами на уроках РКИ (языковые и условно-речевые упражнения) // Проблемы современного филологического образования. – М.: МГПУ, 2020. – Вып. 18. – С. 222-233.

9. Дементенко Ю.А. Использование фразеологизмов в обучении английскому языку в средней школе, 2019. – URL: https://infourok.ru/statya_na_temu_ispolzovanie_frazeologizmov_v_obuchenii_angliyskomu_yazyku_v_sredney_shkole-291278.ht (дата обращения: 26.09.2026).

10. Ефименкова Л.Н. Формирование речи школьников (Дети с общим недоразвитием речи): книга для логопеда. – М.: Просвещение, 2019. – 112 с.

11. Заболотнева О.Л., Кожухова И.В. Некоторые приемы развития навыков устной речи обучающихся языковых специальностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 7. – С. 62-76.

12. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Флинта, 2008. – 464 с.

13. Мавлиева Д.А., Боднар С.С. Паремии как методическое средство обучения иностранному языку // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. LXXVIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2024. – № 1 (75). – С. 84-90.

14. Садыков Р.М., Садыкова Г.М. Лингвокультурологический аспект обучения башкирскому языку // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-1. – С. 166-170.

15. Федоров А.И. Образная речь. – Новосибирск: Наука, 1985. – С. 120 с.

16. Хажин В.И., Вилданов Ә.Х., Аккужина Ф.Ә. Башҡорт теле һәм әҙәбиәте: 7 класс: уҡытыу рус телендә алып барылған дөйөм белем биреү ойошмаларында туған (башҡорт) телен һәм әҙәбиәтен өйрәнеү өсөн дәреслек. – Өфө: Китап, 2017. – 296 бит.

17. Әхтәмов М.Х. Башҡорт халыҡ мәҡәлдәре һәм әйтемдәре һүҙлеге. – Өфө: Зәйнәб Биишева исемендәге «Китап» нәшриәте, 2008. – С. 8.

18. Юрина Е.А. Вкусный образ: метафора вкуса в языке и тексте. – Томск: Изд-во ТГУ, 2013. – 240 с.

19. Gibbs R.W. Jr. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – С. 23.

20. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction (2nd ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 248 p.

21. Mieder W. Proverbs: A Handbook. – London: Greenwood Press, 2004. – P. 3.

©Исхакова Р.Р., Салимова Г.Н., Рыскужина А.Ф., 2026

УДК 378:355:004.8

ГЛАВА 6.
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Данильян С.Б.,
к.э.н., доцент, ст. преподаватель,
филиал ВА РВСН им. Петра Великого в г. Серпухове,
г. Серпухов, РФ
Кузнецова Е.А.,
преподаватель,
филиал ВА РВСН им. Петра Великого в г. Серпухове,
г. Серпухов, РФ

Аннотация: В главе представлены теоретическое обоснование и методика формирования этически ответственного использования генеративного искусственного интеллекта курсантами и преподавателями военного вуза на примере дисциплин экономического цикла. Описаны содержательный, деятельностный, ценностно-рефлексивный и организационно-педагогический блоки предлагаемой методики, ориентированной на две группы субъектов образовательного процесса: курсантов и преподавателей. Практическая ценность представленного научного материала заключается в возможности его интеграции в экономические дисциплины высшего и среднего профессионального образования в соответствии с определенными педагогическими условиями.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, этически ответственное использование искусственного интеллекта, нейросети, цифровая экономическая компетентность, информационная безопасность, этические императивы.

Введение

Современный этап цифровой трансформации образования характеризуется быстрым вхождением генеративного искусственного интеллекта в учебную, научную и методическую деятельность. Нейросетевые инструменты все активнее используются для поиска и структурирования информации, генерации текстов, подготовки учебных материалов, анализа

данных и моделирования профессиональных ситуаций, что существенно меняет характер интеллектуального труда обучающихся и преподавателей. В этих условиях искусственный интеллект перестает быть лишь внешним технологическим новшеством и становится фактором перестройки самой логики образовательного процесса, включая способы постановки задач, организации контроля и оценки результатов обучения [1; 4; 10; 18].

Особую значимость данная тенденция приобретает в системе высшего военного образования, где цифровизация не может рассматриваться вне контекста дисциплины, профессиональной ответственности, информационной безопасности и воспитания будущего офицера как субъекта осознанного принятия решений [1; 4; 6; 15; 16].

Для военного вуза использование ИИ связано не только с расширением дидактических возможностей, но и с дополнительными рисками, обусловленными режимным характером образовательной среды, чувствительностью данных, высокой ценой ошибки и необходимостью постоянного сохранения человеческого контроля над алгоритмически опосредованными решениями. Именно поэтому вопрос об этичном использовании нейросетевых инструментов в подготовке курсантов и в деятельности преподавателей выходит за рамки технической грамотности и превращается в самостоятельную военно-педагогическую проблему.

В экспертной и международной дискуссии о применении ИИ неоднократно подчеркивалось, что алгоритмические системы, основанные на неполных, устаревших или предвзятых данных, способны формировать ошибочные рекомендации, в том числе в задачах, связанных с идентификацией объектов, оценкой угроз и выбором предпочтительных вариантов действий [3; 12; 18]. В условиях недостаточной человеческой проверки такая ошибка может повлечь тяжелые последствия, поскольку алгоритм, обладая высокой скоростью обработки данных, не обладает нравственным суждением, контекстным пониманием и полнотой ответственности за результат [2]. Тем самым подтверждается принципиальное положение, имеющее особое значение для военного образования: даже при использовании самых совершенных ИИ-

систем окончательное решение и ответственность за его последствия должны сохраняться за человеком [7].

Если в системе высшего образования этические риски генеративного ИИ чаще связывают с нарушением академической добросовестности, снижением самостоятельности мышления и проблемами достоверности сгенерированного контента [10], то в условиях военного вуза спектр угроз расширяется. К указанным рискам добавляются недопустимость ввода служебно-значимой информации в открытые ИИ-системы, опасность формирования установки на «слепое доверие» алгоритму, вероятность некритичного заимствования ошибочных рекомендаций, а также размывание границ между допустимой цифровой поддержкой и недопустимой подменой личной интеллектуальной и профессиональной ответственности. В этой связи этически ответственное использование ИИ должно рассматриваться как обязательный компонент профессиональной подготовки будущего офицера и как значимый элемент методической культуры преподавателя военного вуза.

Дополнительную сложность проблеме придает то обстоятельство, что субъектами взаимодействия с генеративным ИИ в военном вузе выступают одновременно две группы – курсанты и преподаватели. Для курсантов характерны риски подмены самостоятельной учебно-познавательной деятельности алгоритмической генерацией ответа, утраты критичности по отношению к машинным рекомендациям и недостаточного понимания границ допустимого использования нейросетей в учебной и квазипрофессиональной деятельности. Для преподавателей актуальны иные, но не менее значимые вызовы: необходимость проектирования заданий с учетом новой технологической среды, выработки критериев допустимого использования ИИ, корректировки оценочных процедур и формирования единых этических ориентиров в работе с обучающимися.

Следует отметить, что в современной научной литературе уже накоплен определенный массив исследований, посвященных этике применения искусственного интеллекта [3; 13; 18; 19], ответственного использования его в военной сфере [11], а также человекоцентрированному

внедрению генеративного ИИ в образование [4]. Однако применительно к военному вузу вопрос о том, каким образом формировать у курсантов и преподавателей устойчивые нормы, установки и способы этически ответственного использования ИИ, остается недостаточно разработанным. Иными словами, в научном поле в большей степени представлены общие принципы и нормативные ориентиры, чем конкретные педагогические решения, позволяющие перевести эти принципы в содержание учебных заданий, кейсов, дискуссий, форм контроля и методической подготовки преподавателей.

Настоящее исследование исходит из положения о том, что этически ответственное использование генеративного искусственного интеллекта должно рассматриваться как составная часть цифровой экономической компетенции субъектов образовательного процесса военного вуза, прежде всего ее аксиологического компонента, связанного с ответственностью, цифровой гигиеной, критической оценкой алгоритмических решений и готовностью сохранять приоритет человеческого суждения. Такой подход позволяет уйти от упрощенной альтернативы «разрешить или запретить» и перейти к построению педагогически выверенной методики, направленной на формирование безопасных, осознанных и профессионально допустимых практик использования нейросетевых инструментов в условиях военного образования.

Объектом настоящего исследования является процесс профессиональной подготовки курсантов и повышения квалификации преподавателей военного вуза в условиях цифровой трансформации образовательной среды.

Предмет исследования составляют содержание, педагогические условия и методика формирования этически ответственного использования генеративного искусственного интеллекта курсантами и преподавателями военного вуза в структуре цифровой экономической компетенции.

Цель научного исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методики формирования этически ответственного использования

генеративного искусственного интеллекта курсантами и преподавателями военного вуза как элемента цифровой экономической компетенции.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие *задачи*:

- раскрыть сущность этически ответственного использования генеративного ИИ в условиях военного образования;

- определить место данного феномена в структуре цифровой экономической компетенции курсантов и преподавателей;

- обосновать принципы и структуру методики его формирования;

- охарактеризовать основные формы, методы и средства реализации методики в учебной и учебно-педагогической деятельности;

- определить педагогические условия её эффективного внедрения в образовательный процесс военного вуза.

Научная новизна состоит в том, что авторами предложена и теоретически обоснована методика формирования этически ответственного использования генеративного искусственного интеллекта курсантами и преподавателями военного вуза, интегрированная в аксиологический компонент цифровой экономической компетенции и ориентированная на специфику военного образования.

В отличие от работ, ограничивающихся общей постановкой этических проблем применения ИИ, в данном исследовании акцент сделан на педагогических механизмах перевода этических императивов в содержание учебных заданий, кейсов, дискуссионных практик и форм методической подготовки преподавателей.

Теоретическая значимость исследования состоит в конкретизации представлений о педагогическом содержании этически ответственного использования ИИ в системе военного образования, а *практическая* – в возможности использования предложенной методики при разработке учебных модулей, спецкурсов, методических рекомендаций и локальных регламентов применения нейросетевых инструментов в образовательном процессе военного вуза.

1. Теоретические основания методики формирования этически ответственного использования генеративного искусственного интеллекта в военном вузе

1.1. Этические вызовы генеративного ИИ в военном образовании

Внедрение генеративного искусственного интеллекта в образовательный процесс создает новые педагогические возможности, однако одновременно порождает комплекс этических вызовов (рис. 1), которые в условиях военного вуза приобретают особо значимый характер, в военном образовании возникают риски, связанные с режимом ограничения информации, высокой ответственностью за последствия решений и необходимостью устойчивого человеческого контроля над цифровыми инструментами.

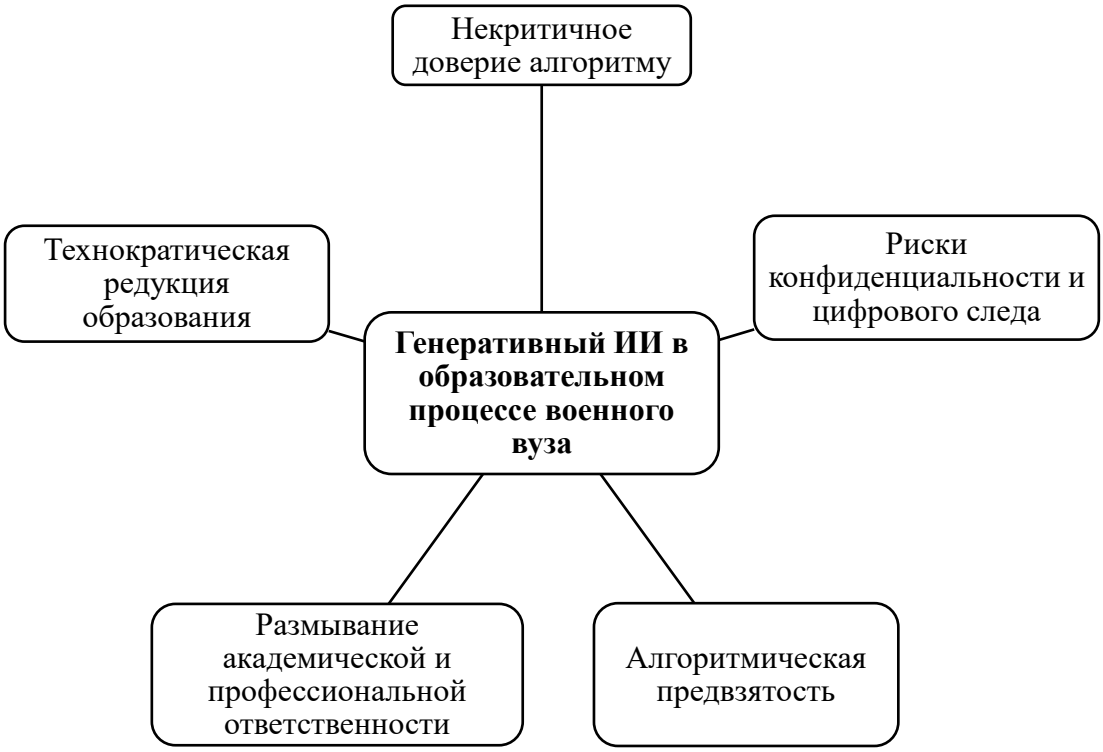


Рис. 1. Этические вызовы генеративного ИИ в военном вузе

Первый вызов связан с проблемой *некритичного доверия* алгоритмически сгенерированным рекомендациям [2]. Генеративные модели способны быстро создавать логичные и внешне убедительные ответы, что нередко формирует у пользователя иллюзию их экспертности и

безошибочности. Однако даже качественно сформулированный ответ может содержать фактические искажения, ложные интерпретации, неполные аргументы или выводы, не учитывающие конкретный профессиональный контекст. Для курсанта опасность заключается в подмене самостоятельного анализа готовым алгоритмическим продуктом, а для преподавателя – в риске некритичного использования ИИ при подготовке учебных материалов, кейсов и оценочных средств.

Второй вызов обусловлен проблемами *конфиденциальности, цифровой гигиены и защиты данных*. Генеративные ИИ-системы, функционирующие в открытом цифровом контуре, предполагают ввод пользователем текстовых запросов, фрагментов документов, описаний ситуаций и других данных, которые могут обладать различной степенью чувствительности. В гражданской образовательной среде, прежде всего, ставится вопрос о защите персональных данных, результатов обучения и интеллектуальной собственности. В военном вузе значение данной проблемы существенно возрастает, поскольку даже косвенная передача сведений, связанных с организацией учебного процесса, моделируемыми профессиональными ситуациями, структурой подразделений, материально-техническим обеспечением или иными аспектами служебной деятельности, потенциально способна формировать уязвимый «цифровой след».

Третий вызов связан с проблемой *алгоритмической ограниченности и встроенной предвзятости*. Генеративные модели обучаются на больших массивах данных и, следовательно, воспроизводят не только полезные паттерны, но и накопленные в исходных данных ошибки, искажения и асимметрии [5]. В образовательной практике это может проявляться в упрощенных, стереотипных или внешне нейтральных, но методически уязвимых рекомендациях, которые не учитывают ни специфику военной подготовки, ни аксиологическую составляющую профессионального становления будущего офицера. Для военного образования особенно важно, что алгоритм не способен самостоятельно различать профессионально допустимое и этически оправданное решение, если такие различия не заданы человеком заранее.

Четвертый вызов касается *размывания границ академической и профессиональной ответственности.* Генеративный ИИ меняет саму природу учебного задания: там, где раньше требовалось личное понимание материала, анализ источников и собственное аргументированное высказывание, появляется возможность ограничиться формулировкой запроса и последующей редактурой ответа, полученного от алгоритма [12]. В результате возрастает риск не просто академического неблагополучия, а формирования искаженной профессиональной установки, при которой курсант привыкает переносить интеллектуальную и частично ценностную работу на машину. Для подготовки будущего офицера подобная установка особенно опасна, поскольку она противоречит самой логике единоначалия, персональной ответственности и требованию к субъектности управленческого решения.

Пятый вызов связан с *технократической редукцией педагогического процесса*, когда ИИ начинает восприниматься как универсальное средство решения образовательных задач [14]. Подобная логика подталкивает к сведению сложных воспитательных, мировоззренческих и профессионально-нравственных аспектов подготовки к набору формализуемых операций, которые могут быть автоматизированы. Между тем высшее военное образование по своей природе не сводится к передаче информации или развитию узкооперациональных навыков, оно направлено на формирование личности офицера, способной принимать ответственные решения в условиях неопределенности, риска и морального выбора. Следовательно, использование генеративного ИИ допустимо лишь постольку, поскольку оно не разрушает, а поддерживает приоритет человеческого мышления, профессионального суждения и ценностной рефлексии.

Таким образом, этические вызовы генеративного ИИ в военном образовании не исчерпываются вопросами технической корректности работы алгоритмов. Они затрагивают более глубокие слои образовательного процесса: характер учебной самостоятельности, границы допустимого цифрового поведения, культуру обращения с данными, устойчивость профессионально-нравственных ориентиров и готовность будущего офицера сохранять

субъектную позицию в ситуации алгоритмической поддержки. Именно поэтому задача военного вуза состоит *не в механическом ограничении доступа к ИИ, а в формировании педагогически организованной культуры его ответственного использования.*

1.2. Этически ответственное использование ИИ как компонент цифровой экономической компетенции

Рассматривая проблему использования генеративного ИИ в подготовке курсантов и деятельности преподавателей, целесообразно выйти за рамки узкотехнологического подхода и связать её с более широкой конструкцией цифровой экономической компетенции. Такой подход позволяет увидеть в обращении к ИИ не отдельный навык работы с новой программой, а часть профессиональной готовности субъекта образовательного процесса действовать в условиях цифровизированной военно-экономической среды [8; 17].

В наиболее общем виде цифровая экономическая компетенция может быть понята как интегративное качество личности, включающее знания, умения, опыт деятельности и ценностные установки, необходимые для решения профессиональных задач в условиях цифровой трансформации экономических, управленческих и информационных процессов [6; 8]. Применительно к военному вузу данная компетенция имеет принципиально важную специфику, поскольку формируется в ситуации сосуществования двух информационных контуров – открытого и закрытого, а также в условиях повышенных требований к дисциплине, безопасности, надежности и ответственности за принимаемые решения.

В структуре цифровой экономической компетенции особое место занимает *аксиологический компонент*, обеспечивающий связь между владением цифровыми инструментами и пониманием границ их допустимого применения [7; 9]. Вне этого компонента цифровая подготовка легко сводится к операциональной адаптации к новым технологиям, тогда как в действительности курсанту и преподавателю недостаточно уметь пользоваться цифровыми системами – необходимо понимать, где заканчивается

технологическая целесообразность и начинается зона профессиональной, нравственной и правовой ответственности. Именно в этом слое и располагается проблема этически ответственного использования ИИ (рис. 2).

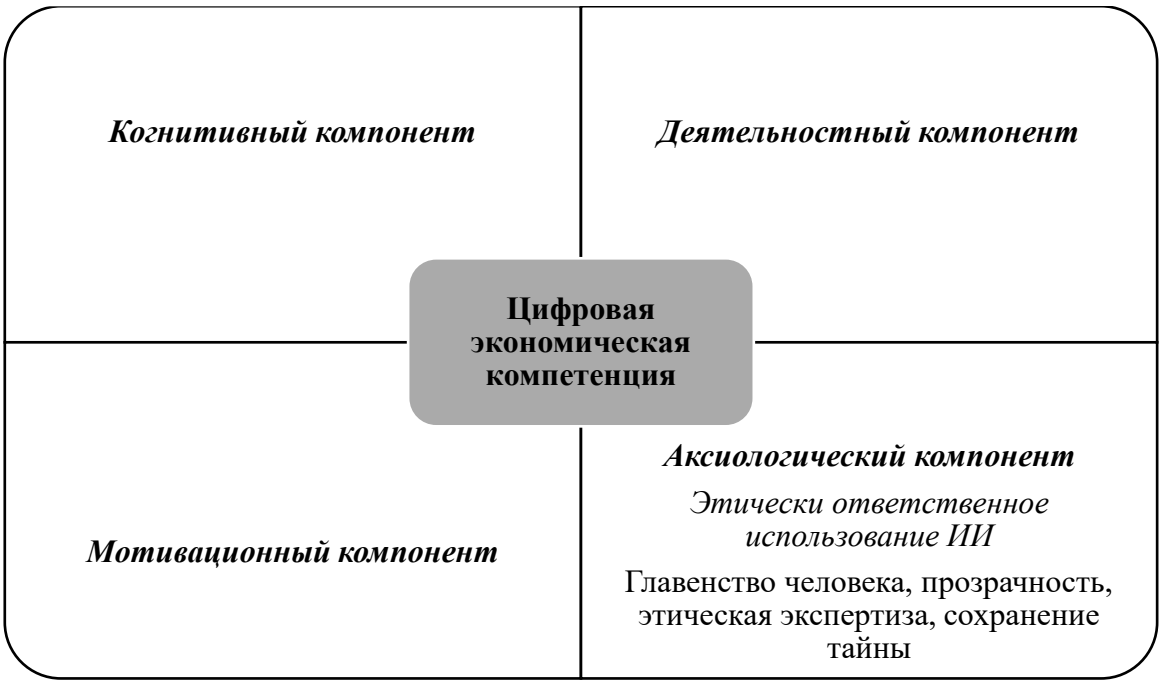


Рис. 2. Место этически ответственного использования ИИ в структуре цифровой экономической компетенции

Под этически ответственным использованием генеративного искусственного интеллекта в настоящем исследовании предлагается понимать такую организацию взаимодействия субъекта с нейросетевыми инструментами, при которой их применение осуществляется осознанно, критично, в пределах профессионально и нормативно допустимого, без передачи алгоритму полноты интеллектуальной и моральной ответственности за результат. Данная трактовка позволяет выделить несколько существенных признаков рассматриваемого феномена.

Во-первых, этически ответственное использование ИИ предполагает *сохранение приоритета человеческого суждения*. ИИ может выступать инструментом поиска вариантов, структурирования информации, языковой обработки, моделирования ситуаций или предварительного анализа, однако окончательная интерпретация, оценка достоверности и принятие решения должны оставаться за человеком.

Во-вторых, оно требует *критического отношения к алгоритмическому выводу*, включая готовность проверять факты, сопоставлять разные источники и выявлять логические пробелы или скрытые искажения в сгенерированном материале.

В-третьих, речь идет о *соблюдении нормативных и этических ограничений*, прежде всего в сфере конфиденциальности, защиты данных, академической добросовестности и недопустимости использования ИИ в обход требований самостоятельной учебной деятельности.

В-четвертых, важным признаком выступает *рефлексия*, то есть способность субъекта осознавать, в каких случаях обращение к ИИ действительно повышает качество работы, а в каких – подменяет собственное мышление или создает профессиональные риски.

С позиций компетентностного подхода это означает, что этически ответственное использование ИИ должно формироваться не как вспомогательная «цифровая привычка», а как значимый компонент профессиональной готовности будущего офицера. Для курсанта это выражается в умении применять ИИ-инструменты в учебной и квазипрофессиональной деятельности без нарушения принципов самостоятельности, режима работы с информацией и персональной ответственности. Для преподавателя – в способности проектировать образовательный процесс так, чтобы ИИ не разрушал учебную мотивацию и логику формирования компетенций, а использовался как педагогически управляемое средство обучения.

Тем самым включение проблемы использования ИИ в структуру цифровой экономической компетенции позволяет преодолеть упрощенное противопоставление «техника – ценности». Генеративный ИИ в этом случае рассматривается не как внешняя угроза и не как безусловное благо, а как сложный инструмент, требующий от субъекта сочетания цифровой грамотности, профессионального мышления, дисциплинированности, этической устойчивости и развитой культуры принятия решений. Именно такая трактовка создает теоретическую основу для перехода от обсуждения

отдельных рисков к разработке целостной педагогической методики формирования этически ответственного использования ИИ в военном вузе.

1.3. Этические императивы как методологическая основа методики

Переход от общей постановки проблемы к проектированию педагогической методики требует выявления тех нормативно-ценностных оснований, которые могут выступить ее внутренним каркасом. В качестве такого основания в рамках настоящего исследования рассматривается система этических императивов применения ИИ, задающих пределы допустимого, приоритеты профессионального выбора и логику отношения человека к алгоритмически опосредованным решениям. Эти императивы не подменяют конкретные правила и регламенты, но выполняют более важную функцию: они формируют рамку интерпретации ситуаций, в которых субъект должен определить, где допустима технологическая поддержка, а где необходимо безусловное преобладание человеческого суждения и ответственности.

Базовым является императив *главенства человека*. Его сущность состоит в признании того, что ни одна ИИ-система, независимо от ее вычислительных возможностей и точности, не может рассматриваться как самостоятельный носитель моральной ответственности. Для военного образования данный принцип имеет принципиальное значение, поскольку он противостоит формированию установки на делегирование алгоритму не только вычислительной, но и смысловой части решения. В педагогическом отношении это означает, что курсант должен усвоить: использование ИИ не освобождает его от необходимости думать, проверять, оценивать и отвечать за сделанный выбор, а преподаватель – от ответственности за содержание учебных материалов, методических решений и критериев оценивания.

Второй императив – *алгоритмическая прозрачность*. Речь идет не о полном техническом понимании архитектуры модели каждым пользователем, что практически невозможно и не всегда необходимо, а о принципиальной установке на осмысление того, что именно делает алгоритм, на каких данных и по какой логике может формироваться тот или иной результат. Для образовательного процесса это особенно важно, поскольку «непрозрачный»

ответ генеративной модели внешне нередко выглядит убедительным и завершенным, но не позволяет увидеть, на каких основаниях он был получен. В рамках методики данный императив требует обучать и курсантов, и преподавателей не только пользоваться результатом работы ИИ, но и задавать вопросы к его происхождению, пределам применимости и возможным искажениям.

Третий императив – *этическая экспертиза*. Его смысл заключается в необходимости оценивать ИИ-решение не только по критерию удобства, скорости или формальной эффективности, но и с точки зрения его последствий для человека, коллектива и профессиональной среды. Применительно к военному вузу это означает, что использование генеративного ИИ должно соотноситься с задачами воспитания ответственности, поддержания справедливости, укрепления дисциплины и предотвращения действий, способных нанести вред образовательному процессу или сформировать у будущего офицера ложные профессиональные установки. Иными словами, полезность алгоритма не может оцениваться вне его влияния на развитие личности обучающегося и на ценностный климат военного образовательного коллектива.

Четвертый императив – *сохранение тайны и цифровая гигиена*. Он отражает понимание того, что работа с ИИ в военном вузе протекает не в нейтральной среде, а в пространстве, где любая цифровая активность потенциально связана с вопросами информационной безопасности. В педагогическом плане это предполагает формирование у курсантов и преподавателей устойчивого навыка предварительной оценки допустимости ввода тех или иных данных в систему, понимания рисков открытого цифрового контура, а также осознания того, что цифровая неосторожность может иметь последствия, выходящие далеко за пределы конкретного учебного задания. В этом смысле цифровая гигиена перестает быть частной технической привычкой и превращается в часть профессиональной дисциплины.

Перечисленные императивы важны не только как декларации, но и как *методологические ориентиры* построения учебного содержания. Именно они

позволяют отбирать кейсы, формулировать задания, выстраивать дискуссии, задавать критерии оценки учебной деятельности и проектировать формы методической работы с преподавателями. Если принцип главенства человека ориентирует на развитие субъектности и личной ответственности, то принцип алгоритмической прозрачности – на критическое мышление и понимание границ применимости ИИ. Императив этической экспертизы вводит в учебный процесс ценностно-оценочное измерение, а принцип сохранения тайны и цифровой гигиены связывает этику ИИ с требованиями информационной безопасности и профессиональной дисциплины.

Следовательно, этические императивы применения ИИ в военном вузе могут рассматриваться как основание для построения целостной педагогической методики, ориентированной не на формальное ознакомление с технологией, а на формирование устойчивых норм, установок и способов действия. Через них становится возможным переход от абстрактного обсуждения рисков использования искусственного интеллекта к проектированию конкретных педагогических решений, обеспечивающих этически ответственное применение генеративного ИИ курсантами и преподавателями в учебной и учебно-педагогической деятельности.

2. Цели, принципы и структура методики формирования этически ответственного использования генеративного искусственного интеллекта в военном вузе

Переход от теоретического осмысления этических вызовов генеративного ИИ к решению задач военного образования требует разработки специальной педагогической методики, способной обеспечить не эпизодическое обсуждение отдельных рисков, а последовательное формирование у курсантов и преподавателей устойчивых норм, установок и способов действия. Под методикой в данном исследовании понимается целостная система целей, принципов, содержания, форм, методов и педагогических условий, обеспечивающих формирование этически ответственного использования генеративного ИИ в учебной и учебно-педагогической деятельности военного вуза.

2.1. Цели и задачи методики

Общая цель предлагаемой методики состоит в формировании у курсантов и преподавателей военного вуза готовности к осознанному, критичному и профессионально допустимому использованию генеративного искусственного интеллекта в образовательной среде с сохранением приоритета человеческого мышления, ответственности и информационной безопасности. В отличие от подходов, ориентированных либо на безусловную технико-инструментальную адаптацию к ИИ, либо на его преимущественно запретительное восприятие, предлагаемая методика направлена на выработку культуры регулируемого и этически выверенного использования нейросетевых инструментов.

Для достижения данной цели методика решает две взаимосвязанные группы задач – по отношению к курсантам и по отношению к преподавателям. В работе с курсантами ключевыми выступают задачи формирования понимания ограничений и рисков генеративного ИИ, развития навыков критической проверки алгоритмических рекомендаций, закрепления норм цифровой гигиены, а также воспитания установки на недопустимость переноса собственной интеллектуальной и профессиональной ответственности на машину. Для преподавателей приоритетными являются задачи освоения педагогически корректных способов использования ИИ при проектировании учебных материалов и оценочных средств, выработки единых требований к допустимому использованию ИИ обучающимися, а также формирования готовности к методическому сопровождению курсантов в новой цифровой среде.

Содержательно поставленная цель конкретизируется через несколько частных целей. Первая из них – *когнитивная*, предполагающая формирование представлений о возможностях, ограничениях и этических рисках генеративного ИИ. Вторая – *нормативно-ценностная*, связанная с усвоением этических императивов, требований цифровой гигиены, принципов академической добросовестности и профессиональной дисциплины. Третья – *деятельностная*, ориентированная на овладение способами работы с ИИ, которые не разрушают самостоятельность мышления, а усиливают качество

анализа, аргументации и принятия решений. Четвертая – *рефлексивная*, предполагающая развитие способности субъекта осмыслять собственные практики использования ИИ, видеть границы допустимого и оценивать последствия своих цифровых действий.

Таким образом, предлагаемая методика ориентирована не на формирование отдельного частного навыка, а на развитие целостной профессионально-ценностной позиции по отношению к ИИ как к инструменту, требующему интеллектуальной зрелости, дисциплинированности и ответственности. Именно эта установка позволяет соединить задачи цифровой подготовки с воспитательной функцией военного образования и сделать использование ИИ не фактором эрозии профессиональной субъектности, а средством ее укрепления.

2.2. Принципы построения методики

Разработка методики формирования этически ответственного использования генеративного ИИ в военном вузе должна опираться на систему принципов, отражающих как общие закономерности современного образования, так и специфику военной профессиональной подготовки. Эти принципы задают логику отбора содержания, выбора форм работы, организации взаимодействия преподавателей и курсантов, а также определения допустимых границ применения ИИ в учебном процессе.

Первым принципом выступает *принцип приоритета человеческого решения и ответственности*. Его педагогический смысл состоит в том, что ИИ должен рассматриваться исключительно как вспомогательный инструмент, а не как заменитель личного анализа, профессионального суждения и нравственного выбора. В учебной практике реализация данного принципа означает необходимость конструирования заданий, при выполнении которых курсант обязан не просто представить результат, но и показать логику рассуждения, собственную оценку корректности ответа, причины согласия или несогласия с алгоритмической рекомендацией. Для преподавателя этот же принцип означает недопустимость передачи ИИ ключевых педагогических решений без последующей профессиональной проверки и интерпретации.

Вторым принципом является *принцип военно-профессиональной обусловленности*. Он требует соотнесения содержания методики с реальными задачами подготовки будущего офицера и со спецификой военного вуза как образовательной организации с повышенными требованиями к дисциплине, регламентированности и защите информации. Из этого следует, что обсуждение ИИ не может вестись на уровне абстрактной цифровой грамотности; оно должно быть привязано к профессиональным ситуациям, связанным с управлением ресурсами, анализом данных, подготовкой решений, работой с документами, а также с оценкой рисков открытого и закрытого цифрового контура. Благодаря этому методика приобретает не декларативный, а прикладной характер.

Третьим выступает *принцип интеграции в структуру цифровой экономической компетенции*. Он означает, что этика использования ИИ не должна существовать как изолированный вопрос, вынесенный за пределы основной профессиональной подготовки. Напротив, формирование этически ответственного использования ИИ должно быть встроено в аксиологический компонент цифровой экономической компетенции и связано с когнитивными, деятельностными и мотивационными элементами подготовки. Такой подход обеспечивает системность и предотвращает ситуацию, когда ценностные установки декларируются отдельно, а реальная практика цифровой деятельности формируется по иным, сугубо утилитарным основаниям.

Четвертым принципом является *принцип дифференциации субъектов образовательного процесса.* Курсанты и преподаватели выступают разными категориями субъектов взаимодействия с ИИ, следовательно, одинаковая по форме методика для них будет малоэффективной. Для курсантов приоритетны задачи формирования учебной самостоятельности, профессиональной ответственности и культуры допустимого использования ИИ в решении учебных и квазипрофессиональных задач. Для преподавателей – задачи освоения педагогически грамотных моделей интеграции ИИ в обучение, выработки единых требований и снижения рисков методической дезориентации в новой цифровой среде. Отсюда вытекает необходимость различать и содержание, и формы работы с каждой группой.

Пятым принципом служит *принцип практико-ориентированности и кейсовости*. Поскольку этические дилеммы ИИ редко проявляются в чистом теоретическом виде, их педагогическое освоение должно строиться через анализ конкретных или моделируемых профессиональных ситуаций. Кейс в данном случае выполняет двойную функцию: с одной стороны, он приближает этическую проблему к реальности будущей деятельности, а с другой – позволяет сделать ценностное содержание предметом осознанного выбора и аргументированной позиции. Для военного вуза этот принцип особенно важен, поскольку именно в ситуационном анализе лучше всего проявляется степень готовности обучающегося брать на себя ответственность за решение в условиях неопределенности.

Шестым принципом является *принцип андрагогической направленности работы с преподавателями*. Повышение квалификации педагогов в сфере этики использования ИИ не может строиться по модели простого трансляционного обучения, игнорирующего профессиональный опыт взрослого обучающегося. Эффективной является такая организация методической работы, при которой новые знания и подходы соотносятся с уже имеющимся педагогическим опытом преподавателя, его дисциплиной, типовыми затруднениями и реальными запросами учебного процесса. Это позволяет избежать сопротивления инновации как внешнему навязыванию и перевести освоение ИИ-этики в плоскость профессионально значимых задач.

Седьмой принцип – *принцип нормативной определенности и педагогической управляемости*. Его смысл состоит в том, что использование ИИ в учебной деятельности должно быть не стихийным, а регулируемым и понятным всем участникам образовательного процесса. Курсант должен ясно понимать, где ИИ допустим как вспомогательное средство, где его применение ограничено, а где прямо противоречит задачам самостоятельной подготовки. Преподаватель, в свою очередь, должен иметь возможность открыто задавать правила использования ИИ в конкретном учебном задании и объяснять критерии оценки результатов работы. Отсутствие подобных рамок порождает произвольность, снижает доверие и стимулирует скрытые практики использования нейросетей.

Восьмой принцип – *принцип рефлексивности и педагогической обратной связи*. Формирование этически ответственного использования ИИ невозможно без систематического обсуждения трудных случаев, анализа ошибок, сопоставления разных точек зрения и переосмысления собственного опыта взаимодействия с нейросетевыми инструментами. Это особенно важно в быстро меняющейся технологической среде, где невозможно раз и навсегда закрепить исчерпывающий набор правил. Следовательно, методика должна быть не только нормативной, но и развивающей способность субъекта к постоянной этической саморегуляции.

2.3. Структура методики

С учетом обозначенных целей и принципов методика формирования этически ответственного использования генеративного ИИ в военном вузе может быть представлена как многоуровневая система, включающая взаимосвязанные содержательный, деятельностный, ценностно-рефлексивный и организационно-педагогический блоки. Подобная структура позволяет объединить теоретическое освоение проблемы, практику действий в типовых ситуациях и закрепление устойчивых профессионально-этических установок.

Содержательный блок ориентирован на формирование у курсантов и преподавателей системы представлений о возможностях и ограничениях генеративного ИИ, его месте в профессиональной и учебной деятельности, а также о ключевых этических дилеммах, сопровождающих его использование. В рамках данного блока целесообразно выделить несколько тематических линий: сущность и функциональные возможности генеративного ИИ; риски недостоверного или предвзятого контента; академическая добросовестность в условиях использования нейросетей; цифровая гигиена и защита данных; сохранение человеческого контроля над алгоритмическими рекомендациями; границы допустимого использования ИИ в учебной и квазипрофессиональной деятельности. Благодаря такому содержательному ядру обеспечивается не только информирование, но и введение участников образовательного процесса в проблемное поле этики ИИ.

Деятельностный блок направлен на перевод знаний и этических установок в реальные способы действия. Его основу составляют учебные и методические практики, в которых субъект вынужден не просто рассуждать об ИИ, а принимать решения в ситуациях выбора. К числу наиболее продуктивных форм здесь относятся анализ кейсов, решение ситуационных задач, ролевое моделирование, дискуссии, мини-дебаты, разбор примеров использования ИИ в учебной деятельности, а также специальные задания, предполагающие сопоставление собственного решения с вариантом, предложенным нейросетью. Для курсантов данный блок важен как средство тренировки ответственного поведения в условиях неопределенности, для преподавателей – как инструмент методического переосмысления своих дисциплин и форм контроля.

Ценностно-рефлексивный блок обеспечивает формирование внутренней позиции субъекта по отношению к использованию ИИ. Если содержательный и деятельностный блоки позволяют узнать и попробовать, то данный блок позволяет осмыслить, оценить и соотнести действия с профессиональными и нравственными ориентирами. Он включает:

- обсуждение этически сложных случаев;
- письменную и устную рефлексию;
- анализ последствий тех или иных решений;
- коллективное формулирование допустимых и недопустимых практик;
- соотнесение поведения в цифровой среде с офицерскими ценностями ответственности, дисциплины, справедливости и служебной надежности.

Именно этот блок переводит использование ИИ из плоскости технологического навыка в плоскость профессиональной культуры.

Организационно-педагогический блок задает условия, в которых методика может быть устойчиво реализована в образовательном процессе. Он объединяет:

- включение соответствующих тем и заданий в дисциплины экономического, управленческого и цифрового профиля;
- разработку локальных методических рекомендаций по использованию ИИ в учебной деятельности;

- организацию семинаров и программ повышения квалификации для преподавателей;

- определение понятных правил применения ИИ при выполнении учебных заданий;

- создание банка кейсов и ситуационных задач, отражающих специфику военного образования.

Без такого организационного обеспечения даже содержательно сильная методика рискует остаться на уровне разрозненных инициатив отдельных преподавателей.

Пример. В качестве конкретной базы реализации организационно-педагогического блока методики можно привести филиал Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого в г. Серпухове, где по программам высшего образования реализуется дисциплина «Экономика», в содержание которой включены темы по основам финансовой грамотности. В программах среднего профессионального образования изучаются дисциплины «Основы финансовой грамотности» и «Основы экономики и бережливого производства» Наличие указанных дисциплин создает благоприятные организационно-педагогические условия для интеграции в их содержание модулей, кейсов и практических заданий, направленных на формирование этически ответственного использования генеративного ИИ при анализе экономической информации, принятии финансовых решений, оценке рисков цифрового поведения и моделировании ситуаций распределения ограниченных ресурсов. Такой подход позволяет не создавать искусственно обособленный учебный блок, а встраивать проблематику ИИ-этики в уже существующую систему экономической подготовки курсантов и обучающихся по программам высшего и среднего профессионального образования.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о внутренней логике развертывания методики. Представляется целесообразным строить её поэтапно. На первом этапе формируется базовое понимание сущности генеративного ИИ, его возможностей, ограничений и этических рисков. На

втором – осваиваются нормы и правила ответственного использования ИИ в типовых учебных и квазипрофессиональных ситуациях. На третьем этапе акцент переносится на самостоятельное применение этих норм в более сложных кейсах, требующих сопоставления разных вариантов решений, оценки рисков и аргументации собственной позиции. Такая этапность позволяет избежать как преждевременной абстрактности, так и поверхностного практицизма.

В структурном отношении предлагаемая методика также предполагает разграничение двух позиций реализации – *курсантской* и *преподавательской*. В курсантской – доминирует воспитание ответственной позиции по отношению к ИИ как к инструменту учебной и будущей профессиональной деятельности. В преподавательской – приоритетом становится формирование способности организовывать этически выверенную образовательную среду, разрабатывать адекватные задания, регулировать допустимые форматы использования ИИ и сопровождать обучающихся в процессе освоения новых цифровых экономических практик. Такое двуединое построение методики принципиально важно: этически ответственное использование ИИ не может быть сформировано только у одной стороны образовательного взаимодействия.

Таким образом, структура методики отражает системный характер решаемой задачи. Она объединяет знание о рисках и возможностях генеративного ИИ, практику анализа и принятия решений, формирование ценностной позиции и организационные меры по закреплению допустимых норм использования технологии. Именно в таком виде методика может стать реальным инструментом формирования этически ответственного использования ИИ в военном вузе, а не набором разрозненных рекомендаций.

3. Реализация методики в работе с курсантами

Формирование этически ответственного использования генеративного искусственного интеллекта у курсантов требует не эпизодического обсуждения отдельных запретов или рисков, а систематического включения данной проблематики в учебный процесс. В условиях военного вуза такой подход особенно важен, поскольку отношение к ИИ складывается не только на основе

личного опыта обучающихся, но и под влиянием учебных практик, требований преподавателя, характера заданий и тех смыслов, которые закрепляются в профессиональной подготовке. В этой связи курсантская линия методики должна строиться как последовательное формирование знаний, установок и практик, позволяющих использовать ИИ осознанно, дисциплинированно и без подмены собственной интеллектуальной ответственности.

3.1. Встраивание методики в дисциплины экономического цикла

Практическая реализация методики в работе с курсантами целесообразна, прежде всего, через дисциплины экономического цикла, поскольку именно они позволяют естественным образом связать проблематику ИИ с анализом данных, принятием решений, распределением ресурсов, финансовым поведением и оценкой рисков цифровой среды. Дополнительное преимущество такого подхода заключается в том, что эти дисциплины уже содержат значительный потенциал для обсуждения вопросов рациональности, ответственности, ограниченности ресурсов и последствий управленческого выбора, а потому создают благоприятную основу для интеграции этического измерения ИИ.

По программам высшего образования такой базой может выступать дисциплина *«Экономика»*, в содержание которой включены темы по основам финансовой грамотности. В рамках данной дисциплины проблематика этически ответственного использования ИИ может быть введена через задания, связанные с анализом финансово-экономической информации, оценкой достоверности цифровых рекомендаций, рассмотрением алгоритмических ошибок и обсуждением границ допустимого использования нейросетей при подготовке ответов, докладов и аналитических материалов. Важно, чтобы курсант не просто пользовался ИИ как источником ускоренного текстопорождения, а учился различать, где нейросетевая поддержка помогает структурировать материал, а где начинает подменять понимание экономической сущности явления и личную аргументацию.

В программах среднего профессионального образования значительный потенциал имеют дисциплины «*Основы финансовой грамотности»* и *«Основы*

экономики и бережливого производства». Первая из них позволяет напрямую связывать этику использования ИИ с вопросами личного и семейного бюджета, цифровых платежей, оценки финансовых рисков, противодействия мошенническим схемам и ответственного поведения в цифровой финансовой среде. Вторая создает удобное пространство для обсуждения использования ИИ в задачах оптимизации процессов, анализа потерь, распределения ресурсов и принятия решений в условиях ограниченности, что позволяет показать: любая цифровая рекомендация должна соотноситься не только с критерием эффективности, но и с критерием допустимости, справедливости и надежности.

Педагогическая ценность встраивания проблематики ИИ в перечисленные дисциплины состоит в том, что обучающийся сталкивается не с абстрактной «этикой технологии», а с конкретными учебно-профессиональными ситуациями, в которых требуется оценить качество алгоритмической подсказки, увидеть её ограничения и принять решение, сохраняя приоритет собственного анализа. Именно в таком контексте возможен переход от внешнего знания о рисках ИИ к внутренне принятой норме ответственного цифрового поведения.

3.2. Формы и задания для курсантов

Реализация методики в работе с курсантами требует подбора таких форм организации учебной деятельности, которые не сводят этику ИИ к набору декларативных положений. Наиболее продуктивными представляются анализ кейсов, решение ситуационных задач, ролевое моделирование, проблемные дискуссии, выполнение сравнительно-аналитических заданий и рефлексивные мини-эссе по итогам работы с нейросетевыми инструментами. Общая логика здесь состоит в том, чтобы курсант не просто услышал о рисках использования ИИ, а оказался в ситуации выбора, где требуется определить допустимость обращения к алгоритму, оценить качество его ответа и аргументировать собственную позицию.

Одной из базовых форм работы может выступать *ситуационный кейс*, связанный с некритичным доверием ИИ. Например, обучающимся предлагается

экономическая задача, в которой нейросеть формирует внешне убедительное, но фактически спорное или неполное решение. Задача курсанта состоит не только в обнаружении ошибки, но и в объяснении того, почему она возникла, какими могли бы быть последствия слепого следования такой рекомендации и каким образом должен действовать субъект, сохраняющий профессиональную ответственность. Подобные задания особенно важны, поскольку они разрушают иллюзию автоматической достоверности ИИ и приучают обучающегося к обязательной верификации алгоритмического вывода.

Второй блок заданий может быть связан с *цифровой гигиеной и защитой данных*. В рамках дисциплин, включающих элементы финансовой грамотности, целесообразно моделировать ситуации, в которых обучающийся должен определить, какие данные допустимо вводить в открытую ИИ-систему, а какие – нет, каким образом формулировать запрос без передачи чувствительной информации и почему даже частично обезличенные сведения в совокупности способны формировать рискованный цифровой след. Такие задания позволяют перевести разговор о конфиденциальности из сферы общих предостережений в сферу конкретных навыков безопасного поведения в цифровой среде.

Третья группа заданий может быть построена вокруг проблемы *алгоритмической справедливости*. В дисциплинах, связанных с экономикой и бережливым производством, курсантам можно предлагать смоделированные ситуации распределения ограниченных ресурсов, в которых ИИ выдает формально рациональное решение, но не учитывает более широкий контекст, человеческие последствия или скрытые факторы несправедливости. Задача обучающихся в этом случае состоит в сравнении машинного варианта с собственным решением и в аргументации того, почему внешне «оптимальный» ответ не всегда является этически и профессионально приемлемым. Именно через подобные задания формируется понимание того, что эффективность без оценки контекста и последствий не может рассматриваться как достаточный критерий качества принимаемого решения.

Эффективной формой работы могут быть и *дискуссии*, особенно если они строятся вокруг вопросов, не имеющих заранее очевидного ответа. Например:

«Можно ли считать допустимым использование нейросети при подготовке аналитической записки, если курсант полностью проверил полученные сведения?», «Должен ли обучающийся указывать, что использовал ИИ при выполнении задания?», «Может ли алгоритм быть справедливее человека при распределении ограниченных ресурсов?». Подобные обсуждения стимулируют не только интеллектуальную активность, но и формирование ценностной позиции, поскольку вынуждают соотносить личное удобство, требования дисциплины, нормы честности и профессиональные последствия цифрового поведения.

Наряду с этим важную роль играют *рефлексивные задания*, позволяющие курсанту осмыслить собственный опыт обращения к ИИ. Это могут быть краткие письменные отчеты о том, в каких случаях обучающийся обращался к нейросети, какую пользу она дала, какие ограничения были обнаружены, какие ошибки или искажения возникли и почему в отдельных ситуациях использование ИИ следовало бы признать нецелесообразным. Такая форма работы способствует превращению внешнего контроля в элемент саморегуляции и формирует привычку оценивать ИИ не только по критерию удобства, но и по критерию допустимости.

Особую роль в предлагаемой методике играют задания, в которых требуется *не скрывать, а осмысленно раскрывать формат использования ИИ*. Вместо тотального запрета преподаватель может предлагать курсантам указывать, на каком этапе использовалась нейросеть: для генерации первичного плана, подбора аргументов, языковой правки, поиска альтернативных точек зрения и т.п. Такой подход позволяет перевести использование ИИ из латентной зоны в контролируемую и обсуждаемую педагогическую практику. При этом само требование описать вклад ИИ становится средством развития ответственности: курсант вынужден осознавать и проговаривать границы собственной и алгоритмической работы.

3.3. Ожидаемые образовательные результаты

Реализация описанной методики в работе с курсантами ориентирована не только на расширение их информированности об ИИ, но и на формирование более глубоких изменений в структуре учебного и будущего военно-

профессионального поведения. Прежде всего, речь идет о выработке устойчивой установки на то, что генеративный ИИ не может рассматриваться как автономный источник истины или как средство освобождения человека от личной ответственности за результат. Для будущего офицера принципиально важно понять, что ценность алгоритмической поддержки определяется не самой её доступностью, а тем, насколько субъект способен пользоваться ей без утраты критичности, самостоятельности и дисциплины.

К числу ожидаемых результатов следует отнести формирование у курсантов навыков *критической оценки ИИ-ответов*, включая проверку фактов, выявление противоречий, уточнение базы источников и сопоставление алгоритмического вывода с логикой изучаемой дисциплины. Не менее значимым результатом выступает развитие навыков *безопасного цифрового поведения*, предполагающих осознание рисков открытого цифрового контура, отказ от ввода чувствительных данных в общедоступные системы и более внимательное отношение к собственному цифровому следу.

В аксиологическом плане важнейшим результатом становится укрепление представлений о личной ответственности за решение, даже если в его подготовке использовались нейросетевые инструменты. Это означает, что курсант начинает воспринимать ИИ не как замену мышлению, а как средство, требующее дисциплины, проверки и этического самоограничения. Одновременно формируется более зрелое понимание академической добросовестности: не как формального запрета на любые цифровые инструменты, а как нормы честного указания вклада ИИ, недопустимости подмены авторства и сохранения самостоятельного интеллектуального вклада в учебный результат.

Наконец, важным итогом становится формирование начального опыта *этически ответственного цифрового выбора* в условиях моделируемых предпрофессиональных ситуаций. Именно этот опыт представляет особую ценность для военного образования, поскольку он соединяет учебную деятельность с будущей практикой принятия решений в условиях ограниченности информации, технологической неопределенности и

повышенной ответственности за последствия. В этом смысле курсантская линия методики не только решает задачу регулирования использования ИИ в учебном процессе, но и выполняет более широкую функцию – способствует развитию субъектности будущего офицера в цифровой среде (рис. 3).



Рис. 3. Реализация методики в работе с курсантами

4. Реализация методики в работе с преподавателями

Формирование этически ответственного использования генеративного искусственного интеллекта в военном вузе невозможно без целенаправленной работы с преподавателями. Даже при наличии мотивированных курсантов и отдельных удачных практик использование ИИ будет оставаться стихийным, противоречивым и неравномерным, если преподавательский корпус не выработает общего понимания допустимых границ применения нейросетевых инструментов, единых требований к учебным заданиям и устойчивой методической позиции в отношении новой цифровой среды. В этом смысле преподаватель в предлагаемой методике выступает не только как носитель

знания, но и как ключевой регулятор культурных и нормативных рамок использования ИИ в образовательном процессе.

4.1. Основные задачи работы с преподавателями

Работа с преподавателями должна быть направлена не на формальное ознакомление с новыми цифровыми инструментами, а на более глубокое изменение профессиональной позиции по отношению к ИИ. Прежде всего, речь идет о формировании понимания того, что генеративный ИИ не отменяет педагогическую субъектность преподавателя, а, напротив, повышает значимость его роли как проектировщика образовательной среды, интерпретатора результатов, организатора контроля и носителя профессионально-этических норм. В условиях военного вуза данный аспект имеет особое значение, поскольку преподаватель выполняет не только дидактическую, но и воспитательную функцию, а значит, задает образец допустимого цифрового поведения и отношения к ответственности.

Вторая важная задача состоит в формировании у преподавателей способности различать продуктивные и непродуктивные сценарии использования ИИ в образовательном процессе. Практика показывает, что одна и та же технология может как усиливать учебную активность, так и провоцировать её имитацию, в зависимости от того, каким образом построено задание, каковы критерии оценки и какие правила взаимодействия с ИИ заданы заранее. Следовательно, преподаватель должен уметь проектировать такие формы учебной деятельности, в которых нейросетевая поддержка не подменяет личную работу курсанта, а становится объектом критического анализа, обсуждения и педагогически управляемого использования.

Третья задача связана с выработкой у преподавателей устойчивого понимания этических рисков ИИ. Это касается не только проблем академической добросовестности, но и более широкого круга вопросов: конфиденциальности данных, допустимости ввода в открытые системы фрагментов учебно-служебной информации, алгоритмической предвзятости, методической надежности сгенерированного контента и границ педагогического доверия к автоматизированным рекомендациям. Для преподавателя военного

вуза важно не просто знать о существовании этих рисков, но и уметь переводить их в язык понятных для курсантов правил, предупреждений, критериев и объяснений.

Наконец, значимой задачей является снижение методической неопределенности, которая нередко сопровождает внедрение ИИ в преподавательскую практику. Взрослый преподаватель может занимать разные позиции – от чрезмерного энтузиазма до полного отрицания – однако обе крайности одинаково затрудняют выработку разумной и устойчивой линии поведения. Поэтому методика должна помогать преподавателю занять взвешенную позицию: рассматривать ИИ как инструмент, который может быть полезен при соблюдении четких педагогических и этических рамок, но не должен становиться скрытым заменителем профессионального суждения и личной методической ответственности.

4.2. Формы и содержание методической работы с преподавателями

Содержательная реализация методики в работе с преподавателями должна строиться на сочетании программ повышения квалификации, внутривузовской методической работы и практико-ориентированных форм обсуждения профессиональных затруднений. Наиболее результативными здесь являются тематические семинары, методические объединения, консультационные сессии, мастер-классы, коллективный разбор кейсов, а также разработка типовых рекомендаций по использованию ИИ в преподавании отдельных дисциплин.

Одним из базовых направлений такой работы является обсуждение *педагогических сценариев использования ИИ*. Преподавателям важно не только освоить отдельные цифровые сервисы, но и понять, в каких случаях их использование оправдано педагогически, а в каких – подрывает цели обучения. Например, ИИ может быть продуктивен при подготовке вариантов кейсов, сравнительных таблиц, дискуссионных вопросов, шаблонов аналитических заданий или примеров альтернативных точек зрения. Вместе с тем он оказывается методически опасным там, где преподаватель начинает без достаточной проверки использовать автоматически сгенерированный материал

как готовое учебное содержание, либо подменяет ИИ собственный анализ качества ответов обучающихся. Именно разграничение допустимых и недопустимых сценариев составляет ядро профессионального самоопределения преподавателя в новой цифровой среде.

Вторым важным направлением выступает выработка *единых требований к использованию ИИ курсантами* при выполнении учебных заданий. Практика показывает, что неопределенность в этой сфере создает почву для конфликтов, скрытого использования нейросетей и снижения доверия между обучающимися и преподавателями. В этой связи в рамках методической работы целесообразно обсуждать и закреплять ответы на ряд принципиальных вопросов: допустимо ли использование ИИ при подготовке плана ответа; нужно ли указывать факт обращения к нейросети; в каких заданиях ИИ допустим как вспомогательное средство, а в каких недопустим; каким образом различать правомерную цифровую поддержку и фактическую подмену авторства. Наличие единых подходов не только облегчает работу преподавателя, но и делает требования более прозрачными и справедливыми для курсантов.

Третье направление связано с разработкой *новых форм учебных заданий и критериев оценивания*. В условиях доступности генеративного ИИ традиционные задания, ориентированные преимущественно на воспроизведение информации, быстро утрачивают свою диагностическую ценность. Поэтому преподавателю необходимо перестраивать структуру учебной работы таким образом, чтобы она выявляла не только конечный текстовый результат, но и ход рассуждений обучающегося, его способность объяснить принятые решения, защитить собственную позицию, прокомментировать использованные источники и критически оценить вклад ИИ в подготовку ответа. В этом плане педагогическая работа с ИИ требует не смягчения требований, а, напротив, большей продуманности процедур контроля и обратной связи.

Четвертым направлением является формирование у преподавателей культуры *цифровой и методической осторожности*. Генеративный ИИ может создавать убедительные, но фактически неточные, устаревшие или

методически неадекватные материалы. Поэтому в процессе повышения квалификации необходимо формировать привычку к обязательной экспертной проверке сгенерированного контента, сопоставлению его с нормативными, научными и учебно-методическими источниками, а также к оценке того, насколько такой материал соответствует задачам дисциплины и уровню подготовки конкретной учебной группы. Для военного вуза этот аспект принципиален еще и потому, что любая методическая небрежность в сфере работы с ИИ способна привести не только к снижению качества обучения, но и к нарушению режимных ограничений или формированию у курсантов ложных представлений о допустимом цифровом поведении.

4.3. Андрагогические особенности работы с преподавателями

Выстраивание методики работы с преподавателями требует опоры на принципы андрагогики, поскольку преподаватель военного вуза является взрослым обучающимся со сложившимся профессиональным опытом, устойчивой системой педагогических взглядов и собственными представлениями о целях и средствах обучения. Это означает, что освоение этики использования ИИ не может строиться как механическая передача готовых инструкций. Напротив, методическая работа должна быть организована так, чтобы преподаватель видел прямую связь между обсуждаемыми вопросами и собственными профессиональными задачами: проектированием занятий, формулированием заданий, организацией контроля, сопровождением курсантов и поддержанием качества учебного процесса.

С позиций андрагогического подхода особое значение имеет опора на *профессиональный опыт преподавателя*. Обсуждение ИИ-этики становится продуктивным тогда, когда новые положения соотносятся с уже известными преподавателю педагогическими ситуациями: списыванием, формальным выполнением заданий, затруднениями в оценке самостоятельности обучающегося, поиском баланса между требовательностью и поддержкой. Именно через такую связь ИИ перестает восприниматься как внешняя и навязанная проблема и начинает осмысляться как новая форма давно существующих педагогических вызовов.

Не менее важен принцип *проблемно-ориентированного обучения взрослых*. Для преподавателя гораздо более значима не абстрактная лекция о возможностях нейросетей, а работа с конкретным профессиональным вопросом: как изменить типовое задание, чтобы оно не провоцировало механическое использование ИИ; как корректно обсудить с курсантами допустимые границы цифровой поддержки; как оценить работу, если обучающийся частично использовал нейросеть; как самому использовать ИИ при подготовке к занятию, не теряя контроля над содержанием. Следовательно, методическая работа должна строиться вокруг решения практических задач, а не вокруг демонстрации технологических эффектов как таковых.

Для преподавателей также принципиально значима *атмосфера профессионального уважения и ненасильственного освоения инновации*. Внедрение ИИ в образование может сопровождаться тревожностью, раздражением, опасениями профессионального обесценивания или недоверием к цифровым новациям. Особенно остро это проявляется в тех случаях, когда обсуждение ИИ подается в логике противопоставления «продвинутых» и «отстающих» в цифровой компетенции педагогов. Поэтому предлагаемый подход исходит из того, что преподаватель должен осваивать новые инструменты в логике профессионального укрепления, а не символического освоения или достижения чужой компетентности. Такая позиция представляется особенно важной для военного вуза, где профессиональный авторитет преподавателя и культура служебного взаимодействия имеют самостоятельную ценность.

С практической точки зрения это означает, что программы повышения квалификации и внутренняя методическая работа должны быть выстроены по принципу постепенности: от базового понимания возможностей и ограничений ИИ – к анализу рисков, затем к педагогическим сценариям его использования и, наконец, к разработке собственных методических решений в рамках конкретной дисциплины. Такой поэтапный формат позволяет снизить сопротивление новому, поддержать чувство профессиональной состоятельности преподавателя и одновременно сформировать у него более зрелое и ответственное отношение к использованию ИИ.

4.4. Ожидаемые результаты работы с преподавателями

Реализация методики в работе с преподавателями должна приводить к формированию *осознанной профессиональной позиции* по отношению к генеративному ИИ. Это означает отказ как от безусловного технологического оптимизма, так и от механического запретительного подхода, который не решает проблему, а лишь переводит её в скрытую форму. Взамен формируется установка на управляемое, критическое и педагогически оправданное использование ИИ в рамках четко заданных этических и методических границ.

Вторым значимым результатом выступает развитие способности преподавателя *проектировать задания и процедуры оценивания* с учетом новой цифровой реальности. Преподаватель начинает яснее видеть, какие форматы работы провоцируют имитацию самостоятельности, а какие, напротив, требуют от курсанта рефлексии, аргументации и раскрытия собственной позиции. Это повышает качество контроля и одновременно делает учебный процесс более честным и прозрачным для всех его участников.

Третьим результатом является укрепление методической и цифровой уверенности преподавателя. Речь не идет о превращении каждого педагога в специалиста по ИИ; значительно важнее, чтобы преподаватель перестал воспринимать нейросетевые инструменты как нечто абсолютно внешнее и неконтролируемое и получил рабочие критерии их оценки и использования. Такая уверенность снижает уровень неопределенности, позволяет выстраивать более последовательную линию взаимодействия с курсантами и способствует формированию единой образовательной политики вуза в сфере ИИ.

Наконец, важным итогом становится формирование у преподавателей готовности участвовать в создании *локальной культуры этически ответственного использования ИИ* в военном вузе. Это проявляется в разработке методических рекомендаций, согласовании единых требований, включении соответствующих положений в рабочие программы дисциплин, обсуждении сложных случаев на методических совещаниях и постепенном переходе от частных инициатив к институционально поддерживаемой практике. Именно такой результат позволяет рассматривать работу с преподавателями

не как вспомогательное направление, а как необходимое условие устойчивого внедрения всей методики (рис. 4).



Рис. 5. Методическая работа с преподавателями по формированию этически ответственного использования ИИ

5. Педагогические условия и организационные механизмы внедрения методики в военном вузе

Разработанная методика может быть реализована в образовательном процессе военного вуза при наличии определенных педагогических условий и продуманных организационных механизмов. Само по себе включение тематики этики ИИ в содержание дисциплин еще не гарантирует устойчивого эффекта, если в образовательной среде отсутствуют единые нормы, понятные правила и согласованная позиция преподавателей. В этой связи внедрение методики следует рассматривать как поэтапный процесс институционализации новой педагогической практики, а не как разовую инициативу отдельных преподавателей или методических подразделений.

5.1. Ключевые педагогические условия

Первым условием выступает *наличие общей ценностно-нормативной рамки*, в пределах которой использование генеративного ИИ получает педагогически и организационно осмысленные границы. Для военного вуза данное условие особенно значимо, поскольку стихийное обращение к ИИ в режиме «каждый действует по своему усмотрению» неизбежно порождает

неодинаковые требования, конфликты интерпретаций и размывание представлений о допустимом цифровом поведении. Следовательно, в основе внедрения методики должна лежать согласованная позиция, отражающая приоритет человеческого решения, требования цифровой гигиены, принципы академической добросовестности и недопустимость переноса профессиональной ответственности на алгоритм.

Вторым условием является *включенность методики в действующую систему учебной подготовки*, а не её существование в виде изолированного факультативного приложения. Практика внедрения цифровых новаций показывает, что устойчивый эффект достигается тогда, когда новая проблематика встраивается в реальные дисциплины, учебные задания и процедуры контроля, а не остается предметом разовых обсуждений. Применительно к рассматриваемому исследованию это означает необходимость интеграции элементов методики в дисциплины экономического цикла, а также их отражения в рабочих программах, фондах оценочных средств и материалах для самостоятельной работы обучающихся.

Третьим условием выступает *готовность преподавателей к этически и методически выверенному использованию ИИ*. Без этого любые локальные регламенты рискуют остаться декларациями. Если преподаватель не располагает понятными критериями допустимого применения ИИ и не умеет перестраивать задания под новую цифровую ситуацию, то фактическое поведение обучающихся будет регулироваться не педагогикой, а технической доступностью нейросетевых сервисов. Поэтому методическая подготовка преподавателей должна рассматриваться как обязательное условие внедрения, а не как сопутствующее мероприятие.

Четвертым условием является *наличие специально разработанных учебно-методических материалов,* позволяющих переводить общие этические принципы в конкретную образовательную практику. К числу таких материалов относятся кейсы, ситуационные задачи, образцы заданий с регулируемым использованием ИИ, рекомендации по формулированию допустимых и недопустимых сценариев работы с нейросетями, а также

ориентиры для оценки самостоятельности и критичности обучающегося. Без подобного инструментария методика неизбежно будет реализовываться фрагментарно и в зависимости от индивидуального опыта конкретного преподавателя.

Пятым условием следует считать *согласование цифровых возможностей с режимными и организационными ограничениями военного вуза.* В отличие от гражданского университета, военное образование не может механически заимствовать любые практики использования ИИ, поскольку должно учитывать требования информационной безопасности, специфику открытого и закрытого цифровых контуров, а также воспитательное значение дисциплины и регламента. Это означает, что внедрение методики должно происходить через постоянное соотнесение педагогической целесообразности с нормативной и организационной допустимостью конкретных цифровых инструментов.

5.2. Организационные механизмы внедрения

Организационно внедрение методики целесообразно осуществлять поэтапно. На первом этапе необходимо провести *методическое осмысление проблематики* на уровне кафедры, цикловой комиссии или иного профильного подразделения. Речь идет не только о признании актуальности темы, но и о выработке общего понимания: какие риски уже проявляются в образовательном процессе, какие формы использования ИИ обучающимися наблюдаются на практике, какие затруднения испытывают преподаватели и какие дисциплины целесообразно рассматривать как пилотные площадки для внедрения методики.

На втором этапе представляется необходимым *определение локальных правил использования ИИ* в учебной деятельности. Это не обязательно должно принимать форму отдельного большого нормативного документа; на начальном этапе возможны методические рекомендации, положения кафедры, приложения к рабочим программам дисциплин или единые требования к выполнению отдельных видов заданий. Существенно важно, чтобы данные правила отвечали на практические вопросы: допустимо ли использование ИИ при подготовке плана ответа; должен ли обучающийся раскрывать формат

обращения к нейросети; как оценивается работа, подготовленная с частичной цифровой поддержкой; какие виды данных недопустимо вводить в открытые системы. Подобная конкретизация делает требования прозрачными и снижает вероятность конфликтных ситуаций.

Третий этап связан с *включением методики в образовательные программы и учебно-методические материалы*. Речь идет о корректировке тематики отдельных занятий, введении проблемных кейсов, обновлении заданий для самостоятельной работы, разработке новых критериев оценивания и, при необходимости, создании специальных учебных модулей, посвященных этике использования ИИ. Для дисциплин экономического цикла это может означать появление заданий, в которых курсант обязан не только решить экономическую задачу, но и оценить корректность рекомендаций, полученных от нейросети, либо обосновать границы допустимости её использования в конкретной ситуации финансового или ресурсного выбора.

Четвертый этап предполагает *организацию методического сопровождения преподавателей*. Даже после принятия локальных правил и внесения изменений в программы преподаватели будут сталкиваться с множеством нестандартных случаев, которые невозможно заранее формализовать. Поэтому важное значение приобретают семинары, обсуждения сложных ситуаций, обмен опытом, коллективная разработка кейсов и периодическое уточнение методических рекомендаций. Фактически речь идет о создании внутри вуза развивающейся профессиональной среды, в которой отношение к ИИ не закрепляется однажды и навсегда, а постоянно корректируется по мере накопления педагогического опыта.

Пятый этап связан с *пилотным внедрением методики* в тех дисциплинах, где её интеграция наиболее естественна и методически оправданна. В качестве таких дисциплин могут выступать, например, «Экономика», «Основы финансовой грамотности» и «Основы экономики и бережливого производства», поскольку они позволяют объединить проблематику ответственности, рационального выбора, цифровой осторожности, распределения ресурсов и критической оценки алгоритмических рекомендаций. Пилотный формат дает

возможность проверить жизнеспособность предлагаемых решений, выявить трудные места и скорректировать содержание методики без избыточной нормативной жесткости на начальном этапе.

5.3. Перспективы институционального закрепления методики

Наиболее устойчивый эффект методика может дать в том случае, если её реализация будет постепенно переводиться из режима локальной педагогической инициативы в режим институционально поддерживаемой практики. В перспективе это предполагает не только закрепление отдельных положений в учебных программах, но и формирование целостной вузовской культуры этически ответственного использования ИИ. Такая культура проявляется в нескольких взаимосвязанных измерениях.

Во-первых, она предполагает наличие *общего понятийного и ценностного поля*, в рамках которого преподаватели и обучающиеся одинаково понимают базовые принципы допустимого использования ИИ. Во-вторых, речь идет о появлении *устойчивых локальных правил*, понятных всем субъектам образовательного процесса и не допускающих произвольного толкования. В-третьих, существенным становится формирование *методического фонда* – банка кейсов, ситуационных задач, типовых формулировок заданий, рекомендаций по оцениванию и примеров корректного использования ИИ в учебной деятельности. Наконец, институциональное закрепление предполагает и развитие системы *внутривузовского профессионального обсуждения*, в которой трудные вопросы использования ИИ становятся предметом регулярной педагогической рефлексии, а не частной проблемой отдельного преподавателя.

Применительно к военному вузу институционализация методики имеет особую значимость еще и потому, что она позволяет соединить технологическую модернизацию образовательного процесса с задачами воспитания дисциплины, ответственности и профессиональной надежности. В этом отношении методика выступает не только средством регламентации цифрового поведения, но и инструментом формирования более широкой культуры взаимодействия с интеллектуальными технологиями, где техническая

эффективность не противопоставляется человеческому контролю, а подчиняется ему.

5.4. Ограничения и направления дальнейшей разработки

Следует учитывать, что представленная методика на данном этапе носит преимущественно теоретико-проектировочный характер и ориентирована прежде всего на создание педагогической рамки для ответственного использования ИИ в военном вузе. Это означает, что ее дальнейшее развитие предполагает поэтапное накопление эмпирического материала, разработку критериально-диагностических средств оценки сформированности соответствующих установок и практик, а также уточнение содержания локальных регламентов по мере развития самих ИИ-технологий.

Перспективными направлениями дальнейшей работы представляются: разработка диагностического инструментария оценки этически ответственного использования ИИ курсантами и преподавателями; создание расширенного банка кейсов для дисциплин экономического и управленческого цикла; подготовка локальных этических рекомендаций для военного вуза; а также апробация отдельных элементов методики в различных категориях обучающихся по программам ВО и СПО. Таким образом, предложенная методика может рассматриваться как начальный, но необходимый шаг к формированию более целостной педагогической системы ответственного взаимодействия с ИИ в условиях военного образования (рис. 5).

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что проблема использования генеративного искусственного интеллекта в военном вузе не может рассматриваться исключительно как вопрос технической цифровизации образовательного процесса. В действительности речь идет о более глубокой педагогической задаче – формировании у курсантов и преподавателей устойчивой культуры взаимодействия с ИИ, основанной на критичности, ответственности, соблюдении требований цифровой гигиены и признании безусловного приоритета человеческого решения над алгоритмической рекомендацией. Именно в этом контексте этически ответственное

использование ИИ должно быть осмыслено как значимый компонент цифровой экономической компетенции субъектов образовательного процесса.

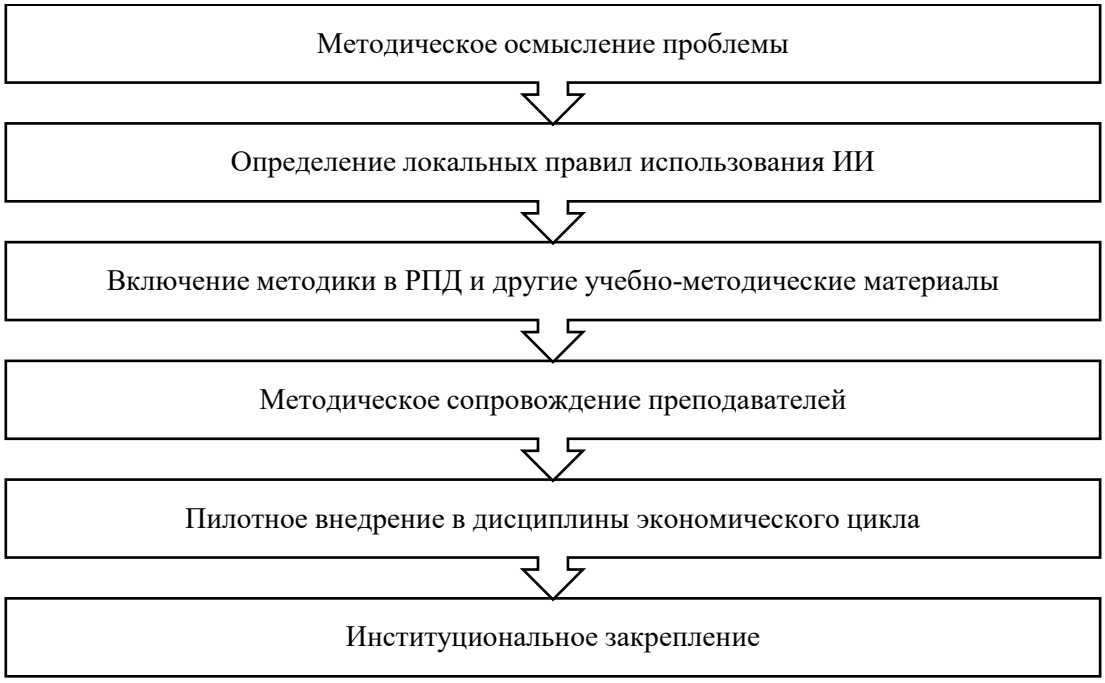


Рис. 5. Этапы внедрения методики в военном вузе

В ходе исследования было показано, что этические вызовы генеративного ИИ в условиях военного образования проявляются, прежде всего, в рисках некритичного доверия алгоритму, размывания академической и профессиональной ответственности, угрозах конфиденциальности и цифрового следа, а также в возможности подмены личного анализа формально убедительным, но не всегда достоверным машинным ответом. В отличие от гражданского вуза, где данные проблемы нередко трактуются преимущественно в логике академической честности, военный вуз сталкивается с ними в условиях более высокой цены ошибки, большей значимости дисциплины, служебной надежности и информационной безопасности. Это требует перехода от фрагментарных запретов и ситуативных решений к специально разработанной педагогической методике.

Научный результат исследования состоит в теоретическом обосновании и проектировании методики формирования этически ответственного использования генеративного ИИ курсантами и преподавателями военного вуза. Показано, что данная методика должна строиться на основе системы

этических императивов – главенства человека, алгоритмической прозрачности, этической экспертизы и сохранения тайны – и реализовываться через взаимосвязанные содержательный, деятельностный, ценностно-рефлексивный и организационно-педагогический блоки. Существенным является и то, что методика ориентирована одновременно на две группы субъектов образовательного процесса: курсантов, осваивающих нормы допустимого цифрового поведения, и преподавателей, задающих рамки, правила и образцы ответственного использования ИИ в учебной среде.

Практическая значимость предложенного подхода заключается в возможности его интеграции в дисциплины экономического цикла, реализуемые по программам высшего и среднего профессионального образования, включая дисциплины «Экономика», «Основы финансовой грамотности» и «Основы экономики и бережливого производства». Встраиваемость методики в реальные учебные курсы позволяет избежать искусственной изоляции проблематики ИИ-этики и связать её с конкретными задачами анализа экономической информации, принятия финансовых решений, распределения ограниченных ресурсов и оценки рисков цифрового поведения. Тем самым создаются условия для формирования не декларативного, а деятельностно-закрепленного опыта ответственного использования ИИ.

Одновременно установлено, что устойчивое внедрение методики невозможно без ряда педагогических условий: наличия общей ценностно-нормативной рамки, методической готовности преподавателей, специально разработанных кейсов и заданий, а также постепенной институционализации локальных правил использования ИИ в образовательном процессе. В этом смысле проблема этики ИИ в военном вузе выступает не только как частный вопрос отдельной дисциплины, но и как направление развития всей образовательной среды, требующее согласованных усилий преподавателей, методических подразделений и руководства образовательной организации.

Перспективы дальнейшей разработки темы связаны с созданием диагностического инструментария оценки уровня сформированности этически ответственного использования ИИ у курсантов и преподавателей, расширением

банка ситуационных кейсов для дисциплин экономического и управленческого профиля, а также с подготовкой локальных методических и нормативных рекомендаций для военного вуза. Представляется, что дальнейшее исследование данной проблемы позволит перейти от теоретически обоснованной модели к более полной педагогической системе сопровождения ответственного взаимодействия с ИИ в условиях военного образования.

Список использованной литературы:

1. Бажутин А.А. Искусственный интеллект как средство поддержки научно-исследовательской деятельности курсантов военных вузов и стимулирования формирования их готовности к ее осуществлению / А.А. Бажутин // Высшее образование сегодня. – 2024. – DOI: 10.18137/RNU.HET.24.04.P.038.

2. Бочарова Т.А. Генеративный ИИ в написании студенческих работ: этические аспекты / Т.А. Бочарова, А.В. Бочаров, И.Д. Довгаль // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3. – С. 151-165.

3. Валеева Г.В. Этические проблемы и риски интеграции технологий искусственного интеллекта в российское высшее образование / Г.В. Валеева //NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. – 2025. – Т. 50. – №. 4. – С. 958-965.

4. Вертянкина Н.В. Вопросы интеграции искусственного интеллекта в процесс обучения курсантов военных вузов английскому языку / Н.В. Вертянкина, Ю.А. Шеховская // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – С. 68-71. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-integratsii-iskusstvennogo-intellekta-v-protsess-obucheniya-kursantov-voennyh-vuzov-angliyskomu-yazyku (дата обращения 12.10.2026).

5. Гаврилина Е.А. Сохранение академической честности в университете в эпоху технологий / Е.А. Гаврилина // Ведомости прикладной этики. – 2023. – № 2(62). – С. 96-103. – URL:https://www.elibrary.ru/qqzngp (дата обращения 14.10.2026).

6. Данильян С.Б. Проблемы формирования и развития цифровой экономической компетентности преподавателей и курсантов военного вуза / С.Б. Данильян, Е.А. Кузнецова // Педагогика и психология в эпоху цифровизации: современные проблемы науки и практики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: МГУТУ им. К. Г. Разумовского. – 2025. – С. 55-60.

7. Данильян С.Б. Этические императивы применения искусственного интеллекта в военно-экономической деятельности: военно-педагогический аспект / С.Б. Данильян, Е.А. Кузнецова // Электронный журнал № 37 «Вестник

образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки». – 2026. – С. 72-76.

8. Данильян С.Б. О необходимости формирования и развития цифровых экономических компетенций в условиях образовательной среды военного вуза / С.Б. Данильян, Е.А. Кузнецова // Инновационные исследования в современном мире: сб. ст. Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: МИПИ им. Ломоносова. – 2025. – С. 14-20.

9. Данильян С.Б. Формирование этически ответственного использования генеративного искусственного интеллекта курсантами и преподавателями военного вуза // Партнерство и синергия: эффективное применение междисциплинарного подхода: сборник статей МНПК (25 июня 2026 г., г. Челябинск). – Уфа: Аэтерна. – 2026. – С. 165-176.

10. Дронов В.П. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Педагогика. – 2024. – Т. 88. – № 3. – С. 8-18. – DOI: 10.31862/0869-3617-2024-88-3-8-18.

11. Елистратова Н.Н. Психодидактические возможности использования искусственного интеллекта в системе образования курсантов вузов силовых ведомств / Н.Н. Елистратова, Г.И. Аксенова // Прикладная юридическая психология. – 2025. – DOI: 10.33463/2072-8336.2025.2(71).167-179.

12. Инь Хуэйсинь. Этические аспекты использования генеративного искусственного интеллекта в информационно-образовательной среде: от риска плагиата к формированию критического мышления / Хуэйсинь Инь, В.П. Панасюк // Педагогический журнал. – 2026. – Т. 16. – № 4А. – С.390-397. – DOI: 10.34670/AR.2026.81.21.003.

13. Корниенко Н.А. Смыслы и ценностные риски применения искусственного интеллекта в образовательной сфере / Н.А. Корниенко // Профессиональное образование в современном мире. – 2025. – 15(4). – С. 724-745. – DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-14.

14. Миронов В.В. Академическая честность в условиях цифровизации: от плагиата к искусственному интеллекту // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28. – № 2. – С. 66-78.

15. Патраков Э.В. Цифровая грамотность курсантов военных вузов: состояние и пути формирования / Э.В. Патраков, Л.А. Пьянкова // Инновации в образовании. – 2023. – № 3. – С. 56-67.

16. Серов И.А. Влияние искусственного интеллекта на принятие решения по организации служебно-боевой деятельности: психологический аспект / И.А. Серов, А.И. Митяев // Ғылым серпіні. Импульс науки. – 2025. – № 3 (3). – С. 5-18.

17. Сорокопуд Ю.В. Цифровая компетентность преподавателя вуза: структура и содержание / Ю.В. Сорокопуд, А.Г. Филиппова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 4. – С. 105-118.

18. Уваров А.Ю. Технологии искусственного интеллекта в образовании / А.Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2022. – № 1. – С. 5-17.

19. Уварова Н.Н. Методологические подходы формирования основ искусственного интеллекта обучаемых / Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев, Г.Б. Глазкова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 318-320. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-318-320.

© Данильян С.Б., Кузнецова Е.А., 2026

УДК 372.8

ГЛАВА 7.
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новолодская С.Л., кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин
Забайкальский институт предпринимательства
Сибирского университета потребительской кооперации,
г. Чита, Россия
Аверячкина Т.С., кандидат исторических наук,
заместитель директора Забайкальского института предпринимательства
Забайкальский институт предпринимательства
Сибирского университета потребительской кооперации,
г. Чита, Россия

Аннотация: Синергетика рассматривается как междисциплинарное направление научных исследований. Синергетика осуществляет методологическую экспансию в науке. Это не завоевание старых и уже развитых методологий, не их кумулятивное объединение, а разработка качественно новой методологии.

Ключевые слова: синергетический подход, исследование проблем современного образования, синергетика, междисциплинарное направление научных исследований, новая методология в науке, синергетика в педагогическом знании.

SYNERGISTIC APPROACH TO THE STUDY OF THE PROBLEM OF MODERN EDUCATION

Novolodskaya S.L., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head of the Department of General Education Disciplines.
Transbaikal Institute of Entrepreneurship,
Siberian University of Consumer Cooperatives,
Chita, Russia
Averyachkina T.S., Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor, Deputy Director
of the Trans-Baikal Institute of Entrepreneurship
Transbaikal Institute of Entrepreneurship,
Siberian University of Consumer Cooperatives,
Chita, Russia

Abstract: Synergetics is considered as an interdisciplinary field of scientific research. Synergetics carries out methodological expansion in science. This is not about conquering old and already developed methodologies, not about their cumulative combination, but about developing a qualitatively new methodology.

Keywords: synergistic approach, research into the problems of modern education, synergetics, interdisciplinary field of scientific research, new methodology in science, synergetics in pedagogical knowledge.

Synergetics (from the Greek “together” and “acting,” “cooperation”) is an interdisciplinary field of scientific research whose task is to study natural phenomena and processes based on the principles of self-organization of systems (consisting of subsystems). “…a science dealing with the study of self-organization processes and the emergence, maintenance, stability, and disintegration of structures of the most diverse nature…” [18]. Proposed by H. Haken, the term “synergetics” focuses on the coordinated interaction of parts in the formation of a structure as a single whole. “I called the new discipline synergetics,” wrote H. Haken, “not only because it studies the combined action of many elements of systems, but also because to find the general principles that govern self-organization, it is necessary to cooperate with many different disciplines” [18]. H. Haken wrote: “…that there are truly amazing analogies between the behavior of completely different systems studied by different sciences…” Firstly, the systems studied by synergetics fall within the scope of various sciences. Secondly, other sciences contribute their own ideas to synergetics…” [2]. And further, concluding: “Currently, there is an urgent need to create a special science that would combine all the aspects I have listed. It is of no importance to science whether this discipline is called synergetics. What matters is that it exists” [2]. Synergetics carries out methodological expansion in science. This is not about conquering old and already developed methodologies, nor about their cumulative combination, but about developing a qualitatively new methodology. It manifests itself: 1) in the synthesis of opposing heuristic dominants and the entire process of cognition; 2) in the development of a unique style of scientific thinking, in which the divergent and coherent, multi-variant and alternative, destructive and constructive, dominant and fluctuating, formalizable and qualitative, ordinary and deviant features of the movements of real objects are reflected in a complex alloy. “Synergetics emerged in

response to the crisis of stereotypical, linear thinking, which had exhausted itself…" [8]. In other words, the synergetic theory of evolution emerged in response to the crisis of the traditional theory of evolution. The ideological novelty of synergetics lies in the prefix "syn-"—not just action, but cooperation. "If each factor individually is not organizationally capable, then their combination, their joint action, is capable" [88]. Synergetics is a universal methodological paradigm formulated in those areas of natural science where complex systems, phenomena of self-organization and evolution of complex systems are studied, relying on the principles of openness, nonlinearity, and structural heterogeneity. Synergetics, since it examines universal laws of development, can also be applied to the field of pedagogical knowledge, which today is the most pressing issue in the development of this paradigm. Thus, researchers in the field of synergetics, E. N. Knyazeva and S. P. Kurdyumov, believe that the methodology of synergetics will help to fundamentally change the interpretation of the education process: "The learning procedure, the way of connecting the learner and the teacher, the student and the mentor, is not about transferring knowledge from one mind to another, not about preaching, enlightening, and presenting ready-made truths. It is a non-linear situation of open dialogue, direct and feedback…" This is a situation of awakening the learner's own strengths, initiating them along one of their own paths of development" (emphasis added by us) [15]. In their view, education should be seen as gestalt-based education, "…stimulating or awakening education, the discovery of oneself or cooperation with oneself and other people" [15]. According to V. G. Budanov, the methodology of synergetics will help to return to fundamental education, "…which provides a holistic view of nature, humanity, and society in the context of interdisciplinary dialogue…" [9]. We find certain provisions, conclusions, and terminology of this approach in the scientific works of L. S. Vygotsky. He considered upbringing to be a social process and applied to it the principles of changing the society of his time. In modern terms, this refers to sociocultural aspects. Without separating upbringing from development, he believed that this dynamic process includes "…a moment of uncertainty, fluidity, growth, and independent change in the organism" [8] and is subject to objective laws. Synergetics' vision of the world and man as complex self-organizing systems in a situation of

systemic and holistic unity allows the following principles of synergetics methodology to be interpreted and implemented in relation to the education system: nonlinear style of thinking; ambiguity of theoretical constructions; conceptual and methodological pluralism; coupling of abstract-logical and figuratively intuitive, rational and irrational ways of thinking; postulating chaos as a necessary creative moment of the emerging, self-organizing reality (chaos and order are inseparable from each other); the "human dimension" of evolution and self-organization, when knowledge of the external reality in its development will increasingly be coupled with knowledge of the internal reality. Synergetics has incorporated new priorities into the modern worldview: the concept of a non-equilibrium world, the phenomenon of uncertainty and multi-alternative development, and the idea of order emerging from chaos. Synergetics deals with such systems. In such systems, the whole reflects the properties of its parts, but the parts also reflect the properties of the whole. Here, it cannot be claimed that the whole is more complex than its parts; it is something entirely different. For the philosophical schools of Ancient Greece, it was characteristic to assume that a part is always simpler than the whole, and that by studying each of the parts, one can understand the properties of the whole. Synergetics – the main focus of it is to understand the mechanism of transitions “-chaos-order-chaos-order-”. According to I. A. Ilyaeva [5], the chaos in people’s minds and in social and individual life coincided in time, and the scientific community must actively seek a way out of the crisis situation, generating enormous energy – the “synergy of the social spirit.” An analysis of the processes of social development, in particular education, allowed the authors to show that social self-organization occurs as an alternation of two mutually exclusive processes: hierarchical organization (the sequential unification of elementary structures into structures of a higher order) and de-hierarchicalization (the sequential disintegration of complex structures into more… Processes can unfold in different directions, but they are determined by the nature of the system undergoing evolution and the characteristics of the external environment—that is, by bifurcation: the branching of an old quality into a finite set of well-defined potentially new qualities. According to scientists, this is not the only factor in the picture of social self-organization, since for a specific system interacting with a specific environment, there exists its own

attractor—a limiting state from which the system will not be able to return to any of its previous states.

PEDAGOGICAL SYNERGETICS

Currently, the understanding of synergetics varies in different contexts; here we will focus on pedagogical synergetics. In pedagogical literature, there is no clear definition of the term “pedagogical synergetics.” This is due to the fact that pedagogical synergetics has not yet been fully developed, and its conceptual and categorical apparatus has not been fully elaborated either. Let us agree with V. G. Budanov’s position: “One can be disappointed by the fashion for synergetics and its free interpretation… the fashion will, of course, pass, but the principles and language of synergetics will be embedded in the foundations of culture, and time will dispel the illusions of misunderstanding” [2, 33].

Modern synergetics is a metanscience that unites the theory of chaos, the theory of catastrophes, the theory of complex systems, the theory of self-organization, etc. In various fields of knowledge, synergetics has achieved significant success: the theory of dissipative structures by A. Turing, H. Haken, and I. Prigozhin; H. Haken’s laser theory; M. Eigen’s hypercycle theory; S. P. Kurdyumov’s theory of thermal structures; S. P. Kapitsa’s demographic theory; and the autopoietic theory by W. Maturana and F. Varelles, theoretical history by G. Malinetsky. The methodology of synergetics extends to the field of holistic culture, including pedagogy. Researchers in the field of modern pedagogy recognize the significance and importance of applying the principles of synergetics in education. Some aspects of pedagogical synergetics are presented in the works of V. I. Arshinov, M. V. Boguslavsky, V. G. Budanov, M. A. Vesna, V. G. Vinenko, A. A. Vorozhbitova, E. A. Dyakova, L. Ya. Zorina, V. A. Ignatova, D. F. Ilyasov, S. P. Kapitsa, E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov, G. G. Malinetsky, V. V. Matkin, A. P. Nazaretyan, L. I. Novikova, A.M. Podreiko, B. N. Poizner, E.G.Pugacheva, V. I. Redyukhin, I. Steklova, N. M. Talanchuk, S. Yu. Trofimova, D. I. Trubetskov, O. N. Fedorova, M. A. Fedorova, S. S. Sheveleva, Yu. V. Sharonin, and others.

Pedagogical synergetics is considered:

– as a synthesis of multifactorial interactions in the opposing processes of upbringing and self-upbringing, education and self-education, teaching and self-teaching, which materialize in the personality of the students [1, 22];

– as a field of pedagogical knowledge that is based on the laws and patterns of synergetics – the laws and patterns of self-organization and self-development of pedagogical, i. e., educational and upbringing, systems [1, 4–7].

– as a special concept of worldview, according to which the global pedagogical process is an open macrosystem in which educational and upbringing theories and trends move freely [9, 2].

V. A. Ignatova identifies the priority components of using synergetic ideas in education [4, 6]:

Didactic aspects of adapting the ideas of synergetics in the content of education;

– their use in modeling and forecasting the development of educational systems;

– their application in managing the educational and upbringing process.

V. G. Budanov proposes three directions for introducing synergetics into the educational process [2, 30–31]:

1) synergetics for education (integrative synergetics courses in secondary and higher schools); 2) synergetics in education (the introduction of materials in specific disciplines that illustrate the principles of synergetics in each discipline);

3) synergetics of education (the synergetic nature of the education process itself, the formation of personality and knowledge).

As we can see, synergetics for pedagogy acts as a methodological principle at the interdisciplinary level, since within the framework of purposeful interaction in the pedagogical process, phenomena studied by this field of knowledge are observed.

It is noteworthy that the ideas and principles of synergetics can be found not only in modern pedagogy but also in domestic pedagogy. Pedology, which is an interdisciplinary approach to studying the holistic child, can be considered a unique stage in the pre-synergetic development of science [6, 5]. If in the 1930s pedology was declared a “pseudoscience,” now its theoretical foundations have been developed in pedagogical anthropology.

Undoubtedly, the educational paradigm exists on the basis of universal socio-ethical ideals, traditional norms and values, and is formed in the context of the

distinctiveness and uniqueness of a particular culture. The educational process contains elements of novelty and tradition, its preservation and overcoming.

The term “innovation,” which came into use as a sociological concept back in the 1930s (within the sociology of culture and cultural anthropology), was associated with the idea of the diffusion of cultural phenomena. New approaches to defining innovation are emerging in various fields.

Initially, in the sociology of education, innovations continued to be contrasted with traditions. “Innovations” and “traditions” – this is the binary opposition from which the analysis of the processes of change in culture, the content of education, the education system, etc., is based. Such a contrast leads to an inadequate perception of everything that is happening in education: the traditional is denied, while the new (innovative) is absolutized and overvalued. It would be advisable to draw attention to the fact that innovations are carried out on the basis of certain traditions, so it is necessary to speak of continuity and the influence of elements of the traditional education system.

Considering modern Russian education as an open system, which is evidence of its innovative nature, let us not forget the value of tradition and classics. Under the new conditions, the once-closed education system acquires fundamentally different characteristics.

In the traditional system, the focus is on the educational and upbringing process; the relationships between participants are structured as subject–object relationships, where the subject – the teacher – operates within limited conditions, and their activities are governed by the curriculum and programme, which strictly define the framework of the relationships. The object is the student, who is filled with a certain amount of knowledge, and his role is reduced to a passive, uninitiative assimilation of knowledge. Therefore, traditionally, we talk about the need for “improvement,” “qualitative enhancement,” and even “fundamental renewal” of the educational process. All these definitions, as well as the practical efforts being undertaken, essentially do not affect either the organizational model of education management or the content.

In terms of content, traditional education was structured as an interconnection of two autonomous activities: the teaching activity of the instructor and the

educational and cognitive activity of the students; the students acted as objects of management, as implementers of the instructor's plans.

And since the goal of education is to acquire subject-specific knowledge, and the informational and controlling function and an authoritarian-directive style of activity predominate in managing the educational process, the initiative of the students is initially suppressed, and their personal experience is ignored. Thus, the reproductive nature of the organization of educational and cognitive activity traditionally prevails – actions following a model, which contributes to mastering the executive side of the activity, while meaning- and goal-setting are ignored. The leading and only form of educational interaction is imitation, mimicry, and following a model; the monotony of social and interpersonal interactions; the predominance of external control and the assessment of results solely by the teacher narrow the range of cognitive motives and hinder the development of broad cognitive motivation.

The openness of modern Russian education implies integration processes with global pedagogy, the widespread use of the Internet, and an interdisciplinary nature in various fields of knowledge. In an open system, there is a constant exchange of energy and information with the environment. In the context of pedagogy, the principle of openness is a necessary condition for a self-organizing pedagogical process, where existing methodologies do not reject each other but complement one another. This makes it possible to organically use a wide variety of pedagogical approaches, teaching methods, and technologies, as well as the multi-component and polyphonic nature of cognitive processes.

In this case, the education system can be considered open, since, firstly, it constantly involves the exchange of information (knowledge) between the teacher and the student (feedback) and the purposeful acquisition of information; new goals, methods, and learning tools emerge. Secondly, the content of education changes, and it no longer corresponds to the system of knowledge and skills that students currently possess. Nonlinearity arises, both in the process and in the outcome. The outcome of the educational process differs significantly from the intentions of its participants. Thirdly, the constantly expanding educational information space disrupts the system's stable equilibrium.

Thus, we turn to synergetics, which is based on the principle of the evolution of the surrounding world according to nonlinear laws. In a broad sense, this idea can be expressed in terms of multiplicity or alternative choices.

In the education system, multiplicity means creating conditions for choice in the educational environment and providing each subject with the opportunity to follow an individual path, to move towards success by encouraging independent choice and the making of responsible decisions, and by ensuring the development of an alternative and independent path. In other words, this choice involves the ability to determine an individual educational trajectory, the pace of learning, to achieve different levels of education, to choose the type of educational institutions, academic disciplines and teachers, forms and methods of teaching, individual tools and techniques, creative assignments, etc.

However, self-organization in a pedagogical system presupposes a certain interaction between the teacher and the student, which aligns with the requirements for its development and stems from the objective prerequisites for its self-propulsion.

The idea of self-organization as a pedagogical phenomenon has been known for a long time. In pedagogical literature (S. T. Shatsky, A. S. Makarenko, V. A. Sukhomlinsky, and others), for example, the tendency of children's and adolescents' groups to self-organize and self-govern is described; when used skillfully, it yields positive results in educational and upbringing work. When considering the process of shaping a student's personality as a process of self-organization and self-development, it is necessary to take into account their contacts and interactions with the external environment (peers, parents, teachers, etc.). For example, a teacher emits a flow of information and energy that encourages the future specialist to engage in self-organization and self-development, and to develop their individuality. From the perspective of synergetics, this interaction must have a number of specific features. Thus, the student can be seen as an unordered, chaotic system that has an infinite number of degrees of freedom. When such a system comes into contact with the external environment.

It is noteworthy that the synergistic principle of nonlinearity, viewed as the possibility of unexpected changes in the direction of processes, is evident in the

pedagogy of A. S. Makarenko. In the well-known work “The Pedagogical Poem,” A. S. Makarenko says: “How can I prove to them that my work consists of an uninterrupted series of operations, more or less lengthy, sometimes stretching over entire years, and at the same time always having the character of conflicts in which the interests of the collective and individuals are entangled in complex knots?” How can I convince them that in the seven years of my work in the colony, there have not been two cases that are exactly alike?” [7, 585]. In such a situation of nonlinearity, “expect the unexpected”: development occurs through the random choice of a path, but the randomness itself usually does not repeat itself. If a change occurs in the open nonlinear environment itself, this leads to a restructuring of the field of possible evolutionary paths for the environment.

Predicting future situations and states of complex systems is a difficult task. In a nonlinear environment, “the future is open in the form of a spectrum of predetermined possibilities” [5, 3]. The future predetermines the present, exerts influence now, and even exists in the present. And what an innovator A. S. Makarenko turned out to be in this matter! He wrote back in the 1920s–1930s: “…a very important institution was the system of promising lines… there are two ways in the area of organizing prospects… the first consists in creating personal prospects, among other things, by influencing the material interests of the individual” [7, 5]. Let us also pay attention to this point: a pragmatic attitude to life was fostered; the pupil was supposed not only to “possess ideals” but also to know how to live. The second way to organize a perspective is the method of raising the collective tone and organizing a highly complex system of collective perspective. For Makarenko, “to educate a person means to instill in them promising paths along which they can develop.”

In our view, the synergistic concept allows for a new way of revealing scientific and pedagogical knowledge. It focuses on the multidimensionality, multicomponent nature, and polyphony (alternativeness and variability) of the processes being studied, the identification of unrevealed or insufficiently revealed states within them, and the recognition of the significant role of chance in their development.

Thus, synergetics can serve as a methodological foundation for predictive and managerial activities in the modern world. Synergetics is focused on identifying

certain universal laws governing the evolution of open, nonequilibrium systems of any nature. Using the ideas of synergetics, firstly, it becomes obvious that complex systems cannot be imposed with predetermined paths of development; secondly, synergetics shows that any complex system typically has not one, but many paths of development that are consistent with its nature; thirdly, synergetics demonstrates that chaos can act as a mechanism for self-organization and self-completion of structures, as well as for the removal of excess elements.

As we can see, the synergetics of education encompasses what is already known and traditional, but at the same time represents a new approach to the development of scientific and pedagogical knowledge.

Turning to the past and tracing the present, we inevitably begin to think about the future, about the fact that post-synergetics will replace synergetics in the 21st century. In the scientific literature, there are discussions about “synergetics-2” (a certain method of posing profound questions that are not directly related to the specifics of nonlinear science) and about “synergetics-3” (as an approach to synthesizing two cultures – the natural-scientific and the humanities – which does not proceed from the simple to the most complex, from inanimate matter to humans, but in the opposite direction, from humans) [8].

Alongside this, post-synergetics is also considered, and its tasks and goals are defined: “One of the tasks of post-synergetics will be an interdisciplinary analysis of our ignorance and the goals we can set for ourselves. It is striking that so far little attention has been paid to the key scientific problem – understanding the fundamental scientific strategy, answering the question of what we can, want, and must learn” [8]. It is precisely interdisciplinarity that will be valued in society; pedagogy will be aimed not at knowledge of the subject, but at developing a style of thinking. Understanding the new reality (ecological, political, economic) will require serious interdisciplinary analysis, so the experience of analyzing complex systems accumulated by synergetics, its methods for constructing simplified models, concepts, and a conceptual framework, will prove to be very useful. Only a Human being will be able to accomplish the tasks of post-synergetics and achieve its goals. The new paradigm of education (synergetic, and later post-synergetic) will solve the eternal problem.

SYNERGETIC APPROACH IN PEDAGOGY

The term “synergetics” comes from the Greek “synergeia,” meaning “consortium” or “cooperation” [12], and it focuses on the coordinated interaction of parts in the formation of a structure as a single whole.

The Philosophical Dictionary [11] contains a more detailed definition: “Synergetics is a modern theory of self-organization, a new worldview associated with the study of phenomena of self-organization, non-linearity, non-equilibrium, global evolution, and the study of the processes of establishing ‘order through chaos’ (I. Prigozhin), bifurcation changes, the irreversibility of time, and instability as a fundamental characteristic of evolutionary processes.”

In our view, synergetics is part of a universal methodological paradigm that pertains to those fields of knowledge where complex systems and self-organization phenomena are studied, and it represents a unified interdisciplinary approach to the subjects and objects under investigation.

The subject of synergetics is the mechanisms of self-organization. That is why it is called the theory of self-organization. “In synergetics, self-organization refers to the processes by which macroscopically ordered spatio-temporal structures emerge in complex nonlinear systems that are far from equilibrium and located near special critical points” [13]. Sometimes self-organization is defined as “the ordering of certain elements due to internal causes, without external influence” [2].

According to G. Haken [14, 15], the properties of self-organization are observed in objects of very different natures. Self-organization processes occur due to the reorganization of existing connections and the formation of new ones between the elements of the system. A distinctive feature of self-organization processes is their purposeful yet at the same time natural, spontaneous character: these processes, which take place during the interaction of the system with its environment, are to varying degrees autonomous and relatively independent of the environment. The self-organization process occurs as a result of the interaction of chance and necessity and is always associated with a transition from instability to stability.

The conceptual and methodological novelty of the ideas of self-organization is linked to the recognition of the ability of various systems to self-develop not only due

to the influx of energy, information, and matter from outside, but also through the use of their internal capabilities.

Studies have shown that the synergistic concept can contribute to a deep understanding of such complex, nonlinear, open systems as society and its various subsystems, including education.

Currently, the advancement of synergetics in the field of education has led to ideas whose starting point is the synergetic nature of the educational process. Pedagogical synergetics, in turn, refers to a field of pedagogical knowledge that is only beginning to establish a firm foundation, the worldview of which is reflected in the theory, principles, and patterns of self-organization of pedagogical systems.

Certain aspects of the theory of self-organization from a pedagogical perspective are reflected in the works of V. A. Arshinov, V. G. Budanov, V. G. Vinenko, V. A. Ignatova, E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov, G. G. Malinetsky, N. M. Talanchuk, L. N. Makarova, Yu. V. Sharonin, S. S. Sheveleva, V. V. Matkin, O. N. Fedorova, and others.

Despite the fact that many works have been devoted to issues of synergetics, concepts such as “pedagogical synergetics” and “synergetic approach” have not yet received an unambiguous interpretation in pedagogy and are still in the development stage.

Interpreting pedagogical phenomena from the perspective of the theory of self-organization appears to be a complex but very important task. The existing textbooks and reference books on pedagogy do not contain definitions of the term “pedagogical synergetics,” which indicates the insufficient theoretical development of this phenomenon within the science itself.

We see the reasons for the current situation as follows. First, the term “synergetics” is characterized by its relative novelty. Second, the field of science that interests us – the one that studies self-organization processes – has not yet fully taken shape, is far from being completed, and therefore does not have a unified and universally accepted terminology; the mathematical apparatus of synergetics is complex and cannot always be applied in an accessible form to the main pedagogical principles. Thirdly, the rather rapid evolution of a new field of knowledge leaves no time to systematize all the accumulated scientific data just as quickly and to build a logically rigorous and sufficiently coherent

system of concepts. Fourthly, due to their specific nature, synergetic research is carried out in a fragmented manner, with each science using “its own” vocabulary.

As V. A. Ignatova rightly notes [5], the active implementation of synergetic ideas in education is hindered primarily by traditional pedagogical thinking and the conviction of education content developers that at least half a century must pass between the establishment of a cognitive model in science and its adaptation in education. For these reasons, the status of synergetics in the system of pedagogical science has not yet been fully defined.

Nevertheless, the issue of implementing the principles of synergetics in pedagogical theory and practice is becoming increasingly relevant, and this is recognized by many researchers who are developing individual aspects of this theory. Thus, A. A. Vorozhbitova [3] views pedagogical synergetics as a synthesis of multifactorial interactions in the opposing processes of upbringing and self-upbringing, education and self-education, teaching and self-teaching, which materialize in the personality of the learners.

V. I. Andreev [1] proposes to call pedagogical synergetics “the field of pedagogical knowledge that is based on the laws and patterns of synergetics, that is, the laws and patterns of self-organization and self-development of pedagogical systems, that is, educational and upbringing systems.” According to V. I. Andreev [1], pedagogical synergetics makes it possible to take a new approach to developing the problems of the development of pedagogical systems, viewing them primarily from the perspective of “openness,” co-creation, and a focus on self-development.

In some pedagogical sources [10], synergetics is defined as “a science that studies the processes by which complex systems transition from an unordered state to an ordered one and reveals the connections between the elements of such a system, such that their combined effect within the system exceeds the simple sum of the effects produced by each element individually.”

Thus, for pedagogy, synergetics begins to act as one of the methodological principles, since it is precisely within the framework of purposeful interaction in the pedagogical process that the effects studied by this new field of knowledge are observed.

V. A. Ignatova [5] identifies three key components of using synergetic ideas in education:

• didactic aspects of adapting synergetic ideas to the content of education;

• their use in modeling and forecasting the development of educational systems;

• application in managing the educational and upbringing process.

As V. D. Grachev notes [4], the spread of synergistic ideas in modern conditions has become a powerful factor that ensures the blurring of boundaries between natural science and social science and the construction of a universal evolutionary picture of the world; a means of humanizing education; a kind of “methodological tool” in the study of mass psychology, as well as the mechanisms of creativity.

To apply the principles of synergetics to the analysis of processes occurring in education, it is necessary to determine to what extent the education system can be considered synergistic. To achieve this, it must be studied from the perspective of the methodology of synergetics, as an open, self-organizing, nonlinear system.

The main concepts of synergetics are openness, nonlinearity, and nonequilibrium. The theory of self-organization operates with such concepts as bifurcation points, fluctuations, dissipative structures, attractor, and fractality.

The education system can be considered open because, firstly, it constantly involves the exchange of information (knowledge) between the teacher and the student (feedback) and the purposeful acquisition of information. During this process, new goals, methods, and means of teaching emerge. Secondly, the content of education is changing, as it no longer corresponds to the current system of knowledge and skills of the students. This leads to non-linearity in both the process and the outcome.

The outcome of the educational process is always different from the intentions of its participants. Thirdly, the constantly expanding educational information space disrupts the system’s stable equilibrium.

As is known, synergetics is based on the principle that the surrounding world evolves according to nonlinear laws. In a broad sense, this idea can be expressed in terms of the multiplicity or alternativeness of choices.

In the education system, multivariance means creating conditions for choice in the educational environment and giving each participant the opportunity to pursue an individual path to success, encouraging independent choice and the ability to make responsible decisions, and ensuring the development of an alternative and independent path. More specifically, this choice involves the ability to determine an individual education trajectory, the pace of learning, achieve different levels of education, choose the type of educational institution, academic disciplines and teachers, forms and methods of teaching, individual tools and methodologies, creative assignments, etc.

The process of self-organization is the spontaneous emergence and relatively stable existence of new structures in open nonequilibrium systems. Self-organization in a pedagogical system assumes the presence of a certain interaction between the teacher and the student, which meets the requirements for the development of the pedagogical system and stems from the objective prerequisites for its self-movement. This makes it possible to understand the mechanism of the development of the pedagogical process.

Other key concepts of synergetics also correlate quite accurately with the concepts of traditional pedagogy.

Thus, synergetics can serve “as a methodological basis for predictive and managerial activities in the modern world. Synergetics is focused on finding certain universal laws governing the evolution of open, nonequilibrium systems of any nature” [6-9]. Using the ideas of synergetics, firstly, it becomes obvious that complex systems cannot be imposed with predetermined paths of development; secondly, synergetics shows that any complex system typically has not just one, but many paths of development that are consistent with its nature; thirdly, synergetics demonstrates that chaos can act as a mechanism for self-organization and self-building of structures, as well as for the removal of superfluous elements [7, 8].

From the perspective of synergetics, there is no absolute lack of structure or absolute disorder in learning; even chaos becomes a subject of science. Both chaos, randomness, and disorganization can be not only destructive, but under certain circumstances, they contain a creative and constructive element.

The conceptual and methodological novelty of the ideas of self-organization is linked to the recognition of the ability of various systems to self-develop not only through the influx of energy, information, and matter from outside, but primarily through the use of their own internal capabilities.

The new synergistic concept can contribute to a deeper understanding of such complex, nonlinear, evolving, open systems as society and its various subsystems, including the education system.

List of used literature

1. Andreev, V. I. Pedagogy of Creative Self-Development / V. I. Andreev. – Kazan: Publishing House of Kazan University, 1996. – 568 p.

2. Large Explanatory Dictionary of the Russian Language / compiled and edited by S. A. Kuznetsov. – St. Petersburg: Norint, 1998. – 1536 p.

3. Bochkarev, A. I. Designing a Synergetic Environment in Education: abstract of the dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences / A.I. Bochkarev. – Moscow, 2000. – 52 p.

4. Vinenko, V.G. System-Synergetic Modeling in Continuous Teacher Education: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences / V.G. Vinenko. – Saratov, 2001. – 322 p.

5. Vorozhbitova, A. A. The Synergetic Aspect of University Education in the Light of the Linguo-Rhetorical Approach / A. A. Vorozhbitova // Vestnik vysshey shkoly. – 1999. – No. 2. – Pp. 22–26.

6. Grachev, V. D. Philosophy of Mind / V. D. Grachev. – Stavropol: Publishing House of SSU, 1999. – 108 p.

7. Ignatova, V. A. Pedagogical Aspects of Synergetics / V. A. Ignatova // Pedagogika. – 2001. – No. 8. – Pp. 26–31.

8. Knyazeva, E. N. Synergetic Challenge to Culture / E. N. Knyazeva / Moscow International Synergetic Forum / http://www.iph.ras.ru/~mifs.

9. Knyazeva, E. N. Synergetics: The Foundations of Nonlinear Thinking / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov // Social Sciences and Modernity. 1993. – No. 2. – Pp. 38–47.

10. Knyazeva, E. N., Kurdyumov, S. P. Synergetics and New Approaches to the Learning Process / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov / http://www.uni-dubna.ru.

11. Knyazeva, E. N. Synergetics as a Means of Integrating Natural Science and Humanitarian Education / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov // Higher Education in Russia. – 1994. – No. 4. – Pp. 31–36.

12. Kocaespirova, G. M. Pedagogical dictionary: For students. higher. and secondary pedagogical studies. institutions / G. M. Kocaespirova, A. Y. Kocaespirov. – M.: Publishing center "Academy", 2000. – 176 p.

13. Makarova, L. N. Higher School Teacher: Individuality, Style, Activity: a monograph: [In 2 parts] / L. N. Makarova. – Moscow: MSPU, Tambov State University

named after G. R. Derzhavin. – Moscow: Tambov: TSU Publishing House, 2000. – Part 2. – 2000. – 142 p.

14. The Newest Philosophical Dictionary / compiled by A. A. Gritsanov. - Minsk: V. M. Skakun Publishing House, 1998. – 896 p.

15. Prigozhin, I. Order from Chaos: A New Dialogue between Man and Nature: translated from English / edited by V. I. Arshinov, Yu. L. Klimontovich, and Yu. V. Sachkov / I. Prigozhin, I. Stengers. - Moscow: Progress, 1986. – 432 p.

16. Dictionary of Foreign Words. – 15th ed., revised. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1988. – 608 p.

17. Modern Western Philosophy: Dictionary / compiled by V. S. Malakhov, V. P. Filatov. – Moscow: Politizdat, 1991. – 414 p.

18. Talanchuk, N. M. Systemic-synergetic philosophy as a methodology of modern pedagogy.

19. Haken, H. Synergetics: Hierarchies of Instabilities in Self-Organizing Systems and Devices: translated from English by H. Haken. – Moscow: Mir, 1985. – 423 p.

20. Haken, H. Synergetics: translated from English by H. Haken. – Moscow, 1980. – 406 p.

21. Sharonin, Yu. V. Synergetics in the Management of Educational Institutions / Yu. V. Sharonin // Higher Education. – 1999. – No. 4. – Pp. 14–18.

22. Andreev V. I. Pedagogy of Creative Self-Development. Kazan, 1996.

23. Budanov V. G. Transdisciplinary Education, Technologies and Principles of Synergetics // Synergetic Paradigm: Diversity of Searches and Approaches / edited by V.2 S.14 . Stepina, S. P. Kurdyumova. Moscow, 2000.

24. Vorozhbitova A. A. The synergistic aspect of university education in the light of the linguo-rhetorical approach // Vestn. vyssh. school. 1999. No.?2.

25. Ignatova V. A. Pedagogical aspects of synergetics // Pedagogika. 2001. No.8.

26. Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P. Transdisciplinarity of synergetics: implications for education // Synergetic paradigm: Man and society in conditions of instability. Moscow, 2003.

27. Krivykh S. V. Developing and evolving education: synergetic aspects of education. Novokuznetsk, 2000.

28. Makarenko A. S. Pedagogical Poem. Moscow, 1987.

29. Malinetsky G. G. Synergetics: The King is dead. Long live the King! [electronic resource]. URL: http://www.spkurdyumov.narod.ru

30. Dictionary of pedagogical terms: method. materials for students studying the course in pedagogy / edited by V. V. Makaev. Pyatigorsk, 1996

© S.L. Novolodskaya, T.S. Averyachkina, 2026

УДК 372.881.111

ГЛАВА 8.
ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАТФОРМ QUIZLET И LEARNINGAPPS.ORG НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Поддубская О.Н.
канд. пед. наук, доцент
государственный гуманитарно-технологический университет,
г. Орехово-Зуево, РФ

Аннотация: Интеграция цифровых технологий в образовательную практику стала отличительной чертой современного педагогического процесса. Среди инноваций особое место занимают учебные платформы и цифровые инструменты. В контексте школьного образования эти ресурсы доказали свою эффективность как важное средство оптимизации процесса преподавания и обучения. В статье дан анализ потенциала образовательных платформ Quizlet и LearningApps.org в организации уроков английского языка, проведении контроля и сбора обратной связи.

Ключевые слова: учебные платформы; цифровые образовательные ресурсы; Quizlet; LearningApps.org; интерактивные упражнения; контроль знаний; школьное образование

USING THE QUIZLET AND LEARNINGAPPS.ORG EDUCATIONAL PLATFORMS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES TO ORGANIZE THE EDUCATIONAL PROCESS

Poddubskaya O.N.
PhD in Pedagogigs, Associate Professor
State University of Humanities and Technology,
Orekhovo-Zuevo, RF

Abstract: The integration of digital technologies into educational practice has become a distinctive feature of modern pedagogical process. Among the innovations, learning platforms and digital tools occupy a special place. In the context of school education, these resources have proved their effectiveness as an important means of optimizing teaching and learning process. The article analyzes the potential of educational platforms Quizlet

and LearningApps.org in organizing English lessons, conducting assessments, and collecting feedback.

Keywords: educational platforms; digital educational resources; Quizlet; LearningApps.org; interactive exercises; knowledge assessment; school education.

Организация учебного процесса на уроках английского языка в школе сегодня немыслима без системного внедрения цифровых платформ и инструментов в работу с учебными материалами. В качестве предмета исследования рассмотрим линейку учебников «Spotlight» (Английский в фокусе), широко распространенную в российских школах и отвечающую требованиям ФГОС. Модульное построение курса обеспечивает логичную подачу тем и позволяет постепенно осваивать лексический, грамматический и коммуникативный материал. Вместе с тем учебники обладают как очевидными достоинствами, так и определенными недостатками, что обусловливает необходимость обогащения их содержания за счет цифровых ресурсов.

К сильным сторонам «Spotlight» можно отнести продуманную модульную структуру, наличие аутентичных материалов, знакомящих с культурой России и англоязычных стран, а также включение разделов для подготовки к международным экзаменам. Каждый модуль завершается блоками для повторения («English in Use», «Test Yourself»), что дает учителю возможность регулярно отслеживать прогресс учеников. Разнообразные ролевые игры, кроссворды и другие игровые задания поддерживают коммуникативный подход в обучении английскому языку, повышая интерес и мотивацию школьников. Кроме того, учебники содержат актуальную лексику, снабженную транскрипцией и переводом, что помогает учащимся в самостоятельной работе над словарным запасом.

Однако на практике эффективность учебников снижается из-за ряда недостатков: лексический материал представлен в чрезмерном объеме, что затрудняет его полноценное усвоение в рамках отведенных учебных часов; грамматические правила часто изложены фрагментарно, а упражнений для их отработки явно недостаточно; словарь в конце учебника, организованный по модулям, а не в алфавитном порядке, неудобен для быстрого поиска слов и

повторения. В результате учителям приходится самостоятельно адаптировать и дополнять материал учебника, чтобы обеспечить сбалансированное развитие языковых навыков и речевых умений учащихся.

Слабые стороны линейки учебников «Spotlight» говорят о важности использования цифровых платформ в качестве вспомогательного инструмента в учебном процессе. Цифровые упражнения позволяют компенсировать недостаток упражнений для отработки грамматики, предлагая интерактивные упражнения на ключевые для программы темы, которые в учебнике раскрыты не всегда полно. Аналогично, онлайн-викторины и игры с ключевыми словами из пройденной темы помогают ученикам осваивать большой объем лексики в более увлекательной и структурированной форме [2].

В работе мы делаем ставку на учебные платформы Quizlet и LearningApps.org в качестве базовых методических инструментов при обучении английскому языку, что продиктовано их широким функционалом, свободным доступом и полным соответствием нормам ФГОС. Данные ресурсы обеспечивают органичную интеграцию интерактивных и дифференцированных упражнений, эффективно реализуя принципы коммуникативности и компетентностного обучения, заложенные в программу «Spotlight» [7].

Педагогическая ценность Quizlet заключается в его комплексном подходе к освоению языка, который задействует сразу несколько каналов восприятия. Платформа объединяет звук, текст, изображение и игровые элементы, что позволяет школьникам быстрее запоминать большие объемы слов и правил. Особую ценность для учителя представляет встроенная система автоматических тестов с мгновенной проверкой, что удобно для регулярного мониторинга успеваемости. Такой функционал напрямую соответствует требованиям ФГОС: он помогает развивать у учащихся самостоятельность, формирует их цифровую культуру и упрощает организацию учебного процесса [3, с.54].

Сервис LearningApps.org привлекателен своей многофункциональностью, позволяющей конструировать задания в самых разных форматах для всестороннего формирования языковых навыков и

речевых умений. Платформа дает педагогу возможность создавать упражнения, погруженные в конкретный контекст: это могут быть задания на поиск пар, сортировку, подстановку слов или выстраивание логического порядка, которые легко настраиваются под индивидуальные способности каждого ученика [4, с. 150]. Ключевым достоинством сервиса является автоматическая проверка ответов сразу после выполнения. Это побуждает школьников самостоятельно находить и исправлять ошибки, анализируя свои действия. Такой подход безусловно реализует требования ФГОС к внедрению формирующего оценивания и способствует росту учебной самостоятельности.

Совместное применение платформ Quizlet и LearningApps.org создает полноценную образовательную среду, где механическое заучивание дополняется творческой практикой. Quizlet берет на себя системную работу с материалом, предлагая структурированные инструменты для запоминания (карточки, тесты, режимы заучивания), в то время как LearningApps.org служит гибким конструктором для создания нестандартных, контекстных упражнений [8, с. 162].

В связке эти сервисы эффективно восполняют дефициты УМК «Spotlight». Они предоставляют дополнительные форматы для усвоения лексики, закрепления грамматики и развития коммуникативных умений, а также позволяют организовать непрерывное отслеживание прогресса с быстрой проверкой результатов. Благодаря такому взаимодополнению платформы становятся оптимальным инструментом для организации учебной деятельности как на уроке, так и в формате домашней работы [1, с. 8].

Прежде чем наглядно показать возможности интеграции цифровых платформ Quizlet и LearningApps.org в образовательную практику, рассмотрим ряд типичных проблем «Spotlight» на примере учебника для 8 класса, с которыми сталкиваются преподаватели: перегруженность лексикой, недостаток грамматических упражнений, слабая система повторения, дефицит живого общения, а также сложности с организацией эффективного контроля и обратной связи. Предлагаемые образовательные платформы предоставляют практические пути решения этих задач, поддерживая как учебный процесс, так и оценочную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС.

Проблема 1: переизбыток лексики и сложность её усвоения.

Учебник «Spotlight 8» содержит чрезмерно большой объем лексики в каждом модуле, что затрудняет её полноценное запоминание учениками. Предлагаемое решение:

Создание тематических наборов карточек с аудио, транскрипцией и переводом в Quizlet. Режимы «карточки» и «учить» помогают постепенному запоминанию, «подбор» и «тест» вносят игровой элемент, а интерактивные задания в LearningApps.org помогают закрепить лексику в увлекательной игровой форме.

Проблема 2: нехватка практики грамматики.

Упражнения в учебнике, как правило, однообразны и недостаточны для отработки времен (Past Continuous, Present Perfect и пр.) и фразовых глаголов.

Предлагаемое решение:

Карточки с примерами предложений в Quizlet позволяют отрабатывать грамматические конструкции. Функция «Тест» автоматически генерирует проверочные работы с заданиями разных типов (множественный выбор, заполнение пропусков, верно/неверно). Упражнения на заполнение пропусков в LearningApps.org, составление предложений и нахождение соответствий позволяют учащимся интерактивно отрабатывать правила в контексте.

Проблема 3: недостаточное повторение пройденного.

Поскольку словарь в учебнике организован по модулям, систематически повторять лексику из предыдущих тем неудобно, что ведет к её забыванию.

Предлагаемое решение:

Возможность создавать сводные наборы слов и правил из разных модулей в Quizlet обеспечивает системное интервальное повторение. Учащиеся могут самостоятельно возвращаться к пройденному материалу. Игровые форматы повторения в LearningApps.org («Кто хочет стать миллионером», «Кроссворд»), объединяющие материал нескольких модулей, делают этот процесс более увлекательным.

Проблема 4: недостаток коммуникативной практики.

Несмотря на заявленный коммуникативный подход, многие задания в учебнике носят репродуктивный, а не продуктивный характер.

Предлагаемое решение:

Режим «Live» в Quizlet способствует командной работе и соревновательности в реальном времени, что служит стимулом для спонтанной речи. Задания на составление диалогов и восстановление порядка реплик в LearningApps.org («Расставь реплики в диалоге», «Расставь предложения») позволяют ученикам тренировать практическое применение языка в смоделированных ситуациях.

Проблема 5: организация тестирования и обратной связи.

Заметной проблемой является проведение текущего и итогового контроля, поскольку учебник предлагает ограниченное количество тестов, а традиционные методы проверки не дают оперативной обратной связи.

Предлагаемое решение:

Режим «Тест» в Quizlet автоматически генерирует викторины с проверкой и оценкой, что позволяет быстро проводить срезы знаний и экономит время учителя. Ученики сразу видят свои ошибки и могут работать над ними. Преподаватели имеют возможность создавать диагностические задания в LearningApps.org (заполнение пропусков, сопоставление, сортировка), которые дают мгновенную обратную связь после каждого действия. Это позволяет реализовать адаптивное тестирование, где ученики учатся на ошибках прямо в процессе выполнения, а не после него [6, с. 73].

В ходе исследования нами был разработаны упражнения, напрямую соотнесенные с материалом учебника Spotlight 8, но адаптированные для использования на цифровых платформах Quizlet и LearningApps.org. Каждое задание создавалось с двойной целью: сохранить методическую логику и тематическую структуру оригинального УМК, одновременно устраняя трудности, выявленные в ходе диагностики.

Ниже представлены конкретные примеры таких упражнений и способы, с помощью которых Quizlet и LearningApps.org позволили решить означенные выше проблемы.

Решение проблемы 1.

В модуле 1A «Чтение и лексика» учебник содержит классическое лексическое задание 5 на странице 11: Read the descriptions, list the adjectives

in bold as positive/negative. Несмотря на соответствие теме модуля, в традиционном формате это упражнение создаёт избыточную лексическую нагрузку: учащиеся сталкиваются с большим объемом слов без вспомогательных механизмов для поэтапного запоминания и самоконтроля.

Для решения этой проблемы задание было перенесено в Quizlet, где был создан набор карточек: каждое прилагательное снабжено транскрипцией, переводом и примером употребления. Встроенные режимы («Карточки», «Учить», «Письмо», «Тест») позволили организовать постепенное усвоение лексики с помощью автоматизированного интервального повторения.

Одновременно часть задания, связанная с сортировкой, была преобразована на LearningApps.org в интерактивное упражнение на перетаскивание слов («Положительные vs. Отрицательные»). Мгновенная обратная связь позволяет ученикам корректировать ошибки сразу в процессе выполнения. Благодаря интерактивности и игровым элементам когнитивная нагрузка снижается, а мотивация к работе с объемным списком слов возрастает. [6, с. 60].

Вышеуказанное упражнение было поделено на две части и стало выглядеть так:

1. Sort the words below into two columns – positive and negative adjectives. Optimistic, generous, insincere, selfish, unreliable, sensitive, reliable, confident, patient, stubborn, sociable, flexible, gregarious, even-tempered, discourteous, pessimistic, trustworthy, easy-going, arrogant.

2. Use five of the words in ex. 1 to illustrate their meaning.

1._____

2. _____

и т.д.

Для расширения лексического поля модуля 1A был разработан тест на определение «типа личности» в LearningApps.org:

Here’s a fun personality test. Read the questions and choose one of the answers for each question. If you don’t like any of the suggestions, write your own idea in point “e”. Then read the interpretations.

1. You are in a posh restaurant. When the waiter brings you the soup, you find a dead fly in it. What would you do? Would you…

a) walk out of the restaurant immediately?
b) complain and ask the waiter to bring you another one?
c) take the fly out and eat the soup?
d) leave the soup and tell people you are not hungry?
e) _____ ?

2. If a friend erased your favourite CD-RW, would you…

a) hit him/her over the head with it?
b) ask him/her to get you another one?
c) say “Oh well, never mind”, but not lend him/her any more CDs?
d) tell him/her it didn’t matter and offer another CD instead?
e) _____?

3. If your neighbour’s dog bit you, would you…

a) poison it secretly?
b) inform the police?
c) ask the neighbours to keep it tied up?
d) say nothing at all to anyone?
e) _____?

4. If someone gave you an awful bright green T-shirt for your birthday, would you…

a) say “Oh, what a horrible color!”?
b) thank them very much and give it to someone else next Christmas?
c) smile and say, “How lovely!” and put it away in a drawer?
d) say “It’s just what I always wanted!” and put it on right there and then?
e) _____?

5. If someone pushed you in front of the cinema queue, would you…

a) call him/her a rude name?
b) say “Excuse me, haven’t you seen the queue?”
c) say nothing, but “accidentally” step on his/her foot?
d) smile at him/her?
e) _____?

Интерпретация результатов теста (Interpretations)

Mostly As	You have a tendency to overreact to problems and so you don't always solve them in the best way. Try calming down a bit!
Mostly Bs	You have a very direct way of dealing with difficulties, and it seems to work well.
Mostly Cs	You are a very relaxed person who can sort things out with little effort. Lucky you!
Mostly Ds	You are a very kind person who is afraid to offend people. But don't be too ice, or people will step on you.
Mostly Es	You are a very creative person with lots of imagination!

Решение проблемы 2.

В модуле 1С «Grammar in use» учебник предлагает ограниченный набор упражнений на отработку времён Present Perfect и Past Simple. Например, задание 2 на странице 14: Put the verbs in the brackets into the correct tense. Compare with a partner.

Хотя задание соответствует целям урока, его главный недостаток — недостаточный объём практики: небольшого количества примеров явно не хватает для устойчивого закрепления материала. Чтобы расширить возможности для отработки грамматических времен, это упражнение было перенесено на платформу LearningApps.org в формате интерактивного задания с пропусками. К оригинальным примерам добавлено шесть новых упражнений, с автоматической проверкой каждого ответа сразу после ввода. Упражнения выглядят следующим образом:

1. Put the verbs in brackets into the correct present tense (Simple or Continuous).

Ann sees Nick putting on his coat and asks: “Where you (go), Paul?”

Paul: “I (go) to buy some bread. You (want) an evening paper?”

Ann: “No, thanks. You (can buy) a jar of honey?” Paul: “Sure. See you.”

2. Put the verbs in brackets into the correct present tense (Simple or Continuous).

Cuckoos (not build) nests. They (use) the nests of other birds.

She usually (drink) coffee, but today she (drink) tea.

I’m busy now. I (redecorate) the room.

How you (get) to work as a rule? – I usually (go) by bus but tomorrow I (go) in Tom's car.

You always (write) with your left hand?

This car (make) a very strange noise. You (think) it is alright?

3. Put the verbs in brackets into the Present Perfect tense.

The post (come)? – Yes, it …

How long you (know) Mr Pinky? – I (know) him for ten years.

You ever (leave) a restaurant without paying the bill? – No, I …

Why you (not do) your homework? – I (not have) time.

I often (see) her but I never (speak) to her.

4. Put the verbs in brackets into the Present Perfect Continuous tense.

Someone (use) my bicycle. The chain has fallen off.

He (study) French for two years and doesn't even know the alphabet yet.

Mary (cry)? – No, she (not cry), she (peel) onions.

She (speak) for an hour on the phone.

Mom (shop) all day and she hasn't a penny left.

5. Put the verbs in brackets into the correct present tense (Perfect Simple or Perfect Continuous).

We (walk) ten kilometers. We (walk) for three hours.

That girl (eat) eight ice creams.

He (sleep) from nine o'clock. It's time to wake him up.

I (lose) my key. I (try) to wake my mom by throwing stones at her window.

He (teach) in this school for five years.

6. Put the verbs in brackets into the correct present tense (Simple, Continuous, Perfect or Perfect Continuous).

This (be) Mr Smith.

He (be) a dentist.

He (work) in this hospital for 10 years.

It (be) 7 p.m. and he just (come) home.

What he (do) now? He (cook) dinner for his wife. It (be) her birthday.

They (live) together for 15 years. I think they (be) very happy.

Мгновенная обратная связь и возможность многократных попыток создают условия для адаптивного обучения: учащиеся сразу видят и анализируют свои ошибки, что значительно повышает эффективность работы. Таким образом, цифровой инструмент компенсирует недостаток практики, полностью сохранив методический замысел учебника.

Решение проблемы 3.

В модуле 1D «Vocabulary and Speaking» на странице 16 учебник предлагает разыграть диалоги: Look at the pictures and use the adjectives below in Ex. 1 to compare the people.

Несмотря на коммуникативную ценность задания, на практике оно часто не стимулирует спонтанную речь: учащиеся механически воспроизводят шаблонные фразы, избегая импровизации. Чтобы повысить вовлеченность и создать условия для аутентичного общения, мы адаптировали это упражнение с помощью режима «Live» в Quizlet. Фразы и возможные ответы были преобразованы в карточки для сопоставления. На уроке учащиеся объединяются в небольшие команды и в режиме реального времени составляют диалоги про своих любимых кумиров, соревнуясь друг с другом. Игровая работа, ограничение по времени и элемент состязательности создают естественную коммуникативную среду, приближенную к условиям реального общения. В результате традиционная ролевая игра приобретает динамичность, а проблема низкой мотивации к устной речи может быть успешно решена.

Само упражнение выглядит так: 1. Translate the words. Use them and the words from ex. 1, p. 16 SB in a description of your favourite singer/actor/actress/sportsman/woman.

thin-faced; bald; receding hair; freckles; ginger-haired; stocky; almond-shaped; obese; round-faced; slim; smart

Решение проблемы 4:

В модуле 1E «Writing skills» учебник предлагает задание 8 на странице 19:

A friend of yours has won a scholarship to study at a summer school. Write a greetings card to congratulate your friend. Use the cards in Ex. 3&5 as a model. (30–40 words).

Сложность задания заключается не в содержании, а в организации обратной связи: традиционно учитель проверяет работы после сдачи, что замедляет процесс корректировки и снижает возможность для самоанализа. Для решения этой проблемы мы создали вспомогательный этап на платформе LearningApps.org: перед написанием письма учащиеся выполняют упражнение на сопоставление элементов письма (приветствие, введение, основная часть, заключение, подпись) с их функциональным назначением. Это задание с мгновенной проверкой позволит ученикам заранее усвоить структуру письма. Финальный текст оформлялся через цифровую платформу с возможностью комментариев учителя непосредственно в тексте, что значительно ускоряет процесс обратной связи. (Рис.) В результате мы ожидаем, что учащиеся станут лучше понимать принципы организации текста, а качество письменных работ заметно улучшится.

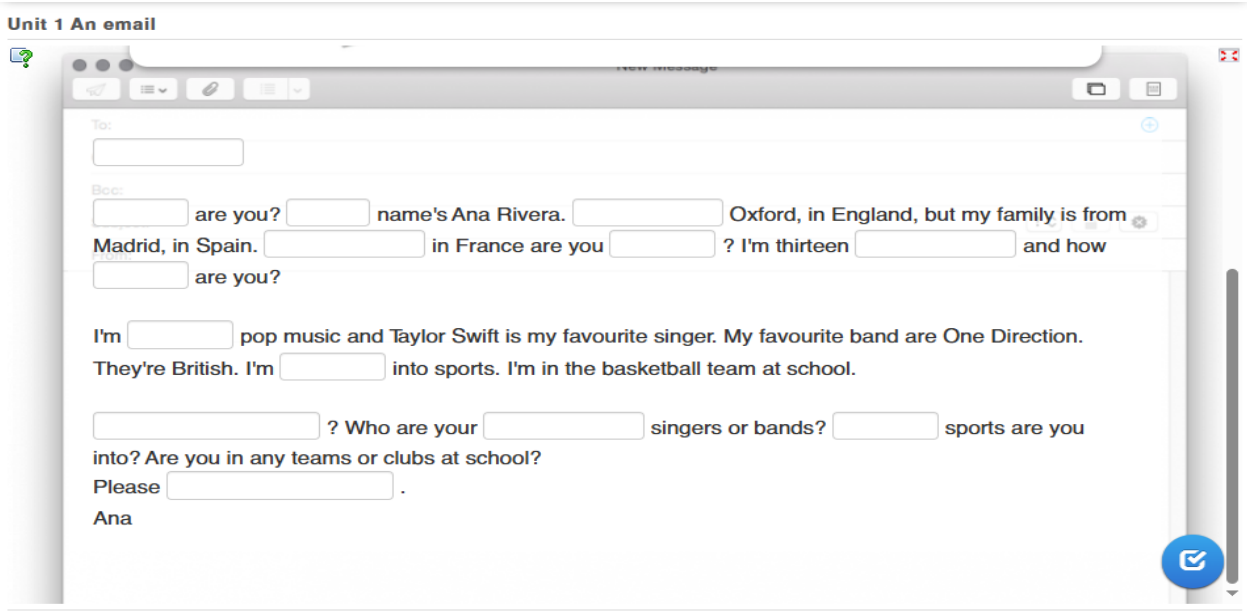


Рис. – Создание электронного письма на платформе LearningApps.org

Решение проблемы 5.

Актуальной проблемой оказалась организация текущего и итогового контроля: учебник предлагает ограниченное количество тестов, а

традиционные методы проверки не обеспечивают оперативной обратной связи. После завершения модуля учащиеся обычно пишут бумажный тест и получают результаты лишь через несколько дней, что снижает эффективность обучения [6, с. 79].

Для решения этой проблемы мы использовали режим «Тест» в Quizlet, который автоматически генерировал проверочные работы по лексике и грамматике модуля в различных форматах (множественный выбор, заполнение пропусков, верно/неверно). Учащиеся могут выполнять тесты на индивидуальных устройствах и сразу получать результаты с указанием ошибок. Кроме того, преподаватели могут отслеживать статистику по всему классу, выявляя проблемные зоны для дальнейшей работы. Для разнообразия форматов в LearningApps.org были созданы дополнительные диагностические задания («Заполни пропуски», «Сопоставление», «Сортировка»), где ученики могут корректировать ошибки в реальном времени. Это делает контроль адаптивным: оценка знаний совмещается с обучением, а учащиеся могут сразу улучшать свои результаты, не дожидаясь отсроченной обратной связи.

Итак, интеграция образовательных платформ Quizlet и LearningApps.org с учебником «Spotlight» не только нивелирует его слабые стороны, но и создает условия для планомерного развития лексических, грамматических и коммуникативных умений учащихся. Сочетание традиционной работы с учебником и возможностей цифровых инструментов закладывает основу для создания эффективных учебных заданий, которые отвечают как требованиям ФГОС, так и познавательным запросам современных школьников.

Список использованной литературы:

1. Абросова А. А. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка // Творчество молодых, 2021: сборник научных работ студентов, магистрантов и аспирантов. В 3 ч. / редкол.: Р.В. Бородич [и др.]; Министерство образования Республики Беларусь, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2021. - Ч. 3. - С. 7-10.

2. Близно Л.В., Бутова О.О., Мирная А.Н Применение цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-1. – С. 64-67. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tsifrovyh-obrazovatelnyh-resursov-v-sovremennom-uchebnom-protsesse (дата обращения: 14.10.2026).

3. Данилина А. В., Котова Е. Г. Образовательные онлайн-платформы как инструментарий современного педагога // Сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. – С. 52-55.

4. Кебец Г. М., Литвинович Н. С. Использование цифровых инструментов на уроке английского языка как эффективное средство индивидуализации образовательного процесса // Шамовские педагогические чтения. – М.: Издательство: Научная школа управления образовательными системами, 2022. – С. 147-152.

5. Максимова Т. В. Использование платформы WORDWALL для создания интерактивных игр на уроках английского языка // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании. Монография. –Уфа: Аэтерна, 2023. – С. 59-65.

6. Поддубская О.Н. Использование тестовых платформ для обеспечения промежуточного контроля обученности иностранному языку в общеобразовательной школе // Междисциплинарный дискурс. Диалог поколений. Монография. – Уфа: Аэтерна, 2026. – С. 72-85.

7. Рябова Л. А. Использование цифровых образовательных ресурсов на современном уроке английского языка // Вестник науки. М: Московская международная академия, 2026. №5 (98). – С. 1261-1269. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyh-obrazovatelnyh-resursov-na-sovremennom-uroke-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 16.10.2026).

8. Соломина В.Д., Поддубская О.Н. Использование интерактивных образовательных платформ LEARNING APPS, QUIZIZZ и WORDWALL в качестве альтернативных способов контроля сформированности языковых навыков // Педагогика и лингвистика в контексте развития современного языкового образования. Сборник научных тезисов и статей по материалам Региональной научно-практической очно-заочной конференции. – Орехово-Зуево, 2025. – С. 160-166.

© Поддубская О.Н., 2026

УДК 372

ГЛАВА 9.
ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ
КАК ОБЪЕКТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юсупова Т.Г.,
канд.пед.наук, доцент
ГОУ ВО МО «ГГТУ»,
г. Орехово-Зуево, РФ

Аннотация. В статье рассматривается письменная речь как значимый компонент системы иноязычного образования. Особое внимание уделено методическим аспектам обучения письменной речи на разных этапах освоения иностранного языка, а также подчёркивается роль письменной речи не только как цели обучения, но и как средства развития других видов речевой деятельности и формирования метапредметных умений

Ключевые слова: иноязычное образование, письменная речь, креативное письмо.

Письмо – это сложное речевое умение, позволяющее с помощью графических знаков общаться с другими людьми. Письмо наряду с говорением представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, который характеризуется структурой, состоящей из трех частей:

1. побудительно-мотивационная;
2. аналитико-синтетическая;
3. исполнительная.

Побудительно-мотивационная структура характеризуется наличием мотива или потребности письменно сообщить какую-либо информацию. На данном этапе возникает замысел высказывания. Аналитико-синтетическая структура характеризуется формированием самого высказывания. В ней происходит отбор нужных слов для составления предложений и выделение предиката или стержневой части в смысловой организации связей между предложениями. Исполнительная структура реализуется в самом письме.

Нельзя не упомянуть, что не существует однозначного толкования двух терминов: «письмо» и «письменная речь». Некоторые методисты объединяют

данные понятия как синонимичные друг другу, другие же их разделяют. Таким образом, следует различать два понятия: «письмо» и «письменная речь». В лингвистике письмо – это графическая система знаков как одна из форм выражения языка [1, с.4] . Письменная речь – разговорная или книжная речь, представленная графическими знаками. С точки зрения методики, письмо – объект овладения учащимися графическими, орфографическими и каллиграфическими формами.

Базой письменной речи является устная речь, которая, в свою очередь, базируется на чтении. У чтения и письма одна графическая основа. При письме, как и при чтении, устанавливается графемно-фонемные соответствия. Различие проявляется в их направленности: при чтении - от букв к звукам, при этом идет декодирование текста, при письме – от звуков к буквам, при этом идет кодирование текста. В связи с этим является необходимым использовать художественные тексты при обучении письменной речи учащихся.

Обучение устной речи долгие годы занимало доминирующее положение в программах в отличие от овладения письменной речью, в связи со сложностью овладения данным умением при ограниченном количестве часов. В связи с этим письмо не было отражено в отечественных УМК по иностранным языкам. Письмо выступало лишь как средство контроля навыков и как средство обучения другим видам речевой деятельности. Основной упор при обучении иностранному языку делался на устную речь, а не на письменную [3, с.155]. В настоящее время всё больше внимания уделяется данному виду деятельности, так как отношение к письму резко изменилось за последние годы в связи с коммуникативной направленностью данного умения в современном мире. На данный момент письмо, как цель обучения, присутствует в программах образовательных организаций при обучении иностранному языку. Основной целью обучения письму является научить писать на иностранном языке тексты, которые человек умеет писать на родном языке.

По данным психологов опора на все анализаторы в обучении дает значительный эффект. При обучении письму задействованы следующие анализаторы: двигательный, зрительный, речемоторный и слуховой.

Обучение технике письма включает в себя овладение алфавитом, графикой, орфографией, каллиграфией и пунктуацией.

Письмо является средством обучения иноязычной речи или начальным этапом развития продуктивной речи. Письменная речь имеет два уровня:

1. учебная письменная речь;
2. коммуникативная письменная речь.

Учебная письменная речь включает в себя выполнение различных заданий и упражнений в качестве средства обучения или средства контроля.

Коммуникативная письменная речь включает в себя формирование умений создавать различные типы письменных сообщений: сочинения, творческие диктанты, изложения, написание делового или личного письма.

В методике различают три компонента содержания письма:

1. лингвистический – графика, орфография, каллиграфия, письменная речь;
2. психологический – формирование орфографических и графических навыков выполнения письменных заданий;
3. методический – овладение учащимися рациональными приемами усвоения графики, орфографии и т.д.

В практике обучения под письмом понимают технологический аспект, а под письменной речью – сложную творческую деятельность, направленную на выражение мыслей в письменной форме.

При обучении письму необходимо полное овладение знаниями и навыками, усвоенными ранее. Если при сообщении в устной речи некоторые элементы могут быть опущены или заменены жестами и мимикой, то при письме текст должен содержать конкретную законченную мысль. В этом определяется основная трудность при обучении письму. Текст письма должен быть последовательно и логично изложен, а также продуман и разъяснен в полной мере, так как изменить написанное уже не получится. Одним из главных особенностей устной речи является спонтанность.

Соловова Е.Н. выделяет три подхода к обучению письменной речи:

1. Деятельностный. На основе принципов личностно-деятельностного обучения организовывает процесс овладения иноязычной письменной речью;

2. Лингвистический. Целью этого подхода является продукция текста на основе индивидуального творчества;

3. Директивный. Данный подход характеризуется корректностью написанного, а содержательная сторона имеет меньшую роль.

Одной из самых эффективных методик обучения письменной речи является методика креативного письма, так как при её использовании учащиеся способны задействовать свои творческие способности, что является более интересным для учеников, чем обычные задания на развитие письменных навыков [5, с.66].

Методика креативного письма приобретает всё большее значение на уроках иностранного языка.

Креативное письмо – письмо, выходящее за рамки учеbной деятельности учеников, учебно-методической литературы, которое предполагает наличие сюжета и его развитие и излагается в повествовательной форме. Креативное письмо является одним из методов активного обучения, направленного на развитие письменных навыков учащихся.

Следует различать два понятия «креативность» и «творчество». Под творчеством понимают непосредственно сам процесс деятельности, а креативностью считают свойство личности, то есть творческие способности человека.

До сих пор существует спор, где впервые появилась такая дисциплина, как креативное письмо. Существует несколько точек зрения на его происхождение: одни считают, что родиной данного вида письменной работы является Америка, другие, что – Великобритания. Дэвид Майерс считает, что креативное письмо впервые появилось в Америке, и было своего рода экспериментом, формируясь в течение шести десятилетий как дисциплина. Он считает, что при преподавании филологии учителя хотели сделать классическую систему преподавания более интересной, поэтому начали

устраивать своеобразные литературные мастер-классы, которые в итоге вылились в отдельную дисциплину.

Однако Грэм Харпер выдвигает другую теорию появления креативного письма. По его мнению, система тривиума (грамматика, риторика, логика) уже включала в себя зачатки креативного письма. Харпер утверждает, что данная дисциплина берет своё начало в Великобритании еще в средние века, и продолжает развиваться в эпоху романтизма и начинает преподаваться в университетах из «красного кирпича». С течением времени креативное письмо выделяется в отдельную дисциплину и преподается в качестве части программ бакалавров. Креативное письмо пользуется наибольшей популярностью в США, Австралии и Великобритании, где существуют специальные организации для помощи в развитии творческого письма.

В отличие от зарубежной методики креативное письмо занимает невысокое положение в отечественной методике, являясь лишь технологией обучения.

С помощью креативного письма могут быть достигнуты следующие цели:

1. передача информации в письменном виде;
2. создание условий самовыражения и самореализации.

Данный вид письма содержит личное мнение и оценку пишущего, а также его точку зрения. Креативное письмо характеризуется творческим характером, обязательным выполнением в письменном виде, возможностью самовыражения, мотивацией деятельности ученика, его воображением, наличием структуры, художественного оформления, сюжета, точки зрения автора и стиля [4, с.159].

Креативное письмо может происходить только в атмосфере творческой свободы. Преподаватель должен способствовать интересу учеников в изучении иностранного языка, желая добиться их творческого самовыражения. Творческое письмо является средством выражения чувств и мыслей пишущего.

Для определения видов письменной речи, необходимо сначала узнать об этапах обучения, в которых можно использовать те или иные упражнения на развитие данного навыка. К этапам обучения письменной речи относятся:

1. обучение графики;
2. обучение орфографии;

3. обучение различным формам записи;
4. обучение написанию различных письменных текстов.

Необходимо учитывать то, что при обучении письменной речи стоит делать акцент не только на развитие самого умения, но и формирование интереса учащихся к данному виду деятельности. Для этого можно использовать такой вид письменной речи, как креативное письмо.

На уроках иностранного языка при отработке письменной речи используются несколько видов деятельности. К ним можно отнести:

1. контролируемое письмо;
2. направляемое письмо;
3. свободное письмо.

Данные виды направлены на более полное освоение навыков письменной речи, при использовании всех видов деятельности. При этом не стоит забывать, что при обучении письменной речи стоит задействовать и другие виды речевой деятельности: аудирование, чтение и говорение. Таким образом, сочетание всех видов поможет более эффективно обучить иностранному языку, и письменной речи в частности.

Используя все виды письма, необходимо связывать задания с реальными ситуациями, таким образом, позволяя учащимся научиться использовать свои знания в практических целях, что поможет им в будущем. Например, упражнения на написание анкет, резюме, рецензий, записок и эссе помогут подготовиться к различным ситуациям, которые могут произойти в реальной жизни [6, с.119].

К видам письма можно отнести и креативное письмо, которое может выступить средством развития навыков письменной речи, творчества и познания.

Креативное письмо может использоваться на любом этапе обучения иностранному языку. При его использовании можно выделить несколько видов опор: звуковая, зрительная и письменная. Когда учащиеся научатся справляться с заданиями, используя данные опоры, можно начать применять

другие упражнения, уже не используя никакие опоры. Например, учащиеся могут написать творческое сочинение или рассказ на свободную тему.

Интересными являются задания с опорой на музыкальный текст, которые могут носить разный характер, по-разному воздействуя на учеников.

Одной из форм креативного письма можно выделить поэзию. Данный вид включает в себя написание небольших стихотворений, которые могут быть привязаны к теме урока для большей эффективности. Такой вид письма используется с опорой на пример, с помощью которого учащиеся могут создавать собственные стихотворения, отталкиваясь от уже готового текста.

К креативному письму можно отнести такие письменные работы как рассказы, сочинения, сказки, продолжение прерванной истории или эссе по заданной теме. В данном случае идет опора на художественные тексты, которые помогают учащимся с построением своих собственных произведений. В данном случае учащиеся знакомятся с построением и структурой текста, а также с его содержанием, на основе которого создают что-то своё, что помогает в развитии их письменной речи и творческого потенциала.

Одним из самых распространенных упражнений стоит считать письмо. Оно может быть разным: личным, деловым, семейным или проблемным. Письма могут выражать разный характер и могут быть адресованы разным людям. Изучение такого вида письменной речи является важным на уроках иностранного языка в связи с наличием данного типа задания в ЕГЭ и ОГЭ, где учащиеся должны показать свои знания и умения при написании личного письма.

В отечественной методике выделяется три вида письма:

1. сочинение-описание;
2. сочинение-повествование;
3. сочинение-рассуждение.

Сочинение-описание – это сочинение, в основу которого положено описание как тип речи, то есть изображение какого-либо явления действительности путем перечисления его характеристик.

Отличительной особенностью данного вида является то, что текст такого сочинения отвечает на вопрос «какой?». В данный вид письма могут

включаться такие виды упражнений, как описание внешности и характера реального человека, какого-либо предмета, животного или состояния природы. Предметом изображения могут являться не только внешние признаки, но и внутреннее качество или состояние, например, характер или настроение.

Сочинение-повествование – это рассказ на свободную тему. В данное сочинение могут входить рассказы о путешествии, о любимой книге, авторе или каком-либо событии. В данном случае ученик может использовать всё своё воображение, чтобы придумать любую историю или выразить своё мнение насчет событий, которые произвели на него неизгладимые впечатления. Обычно сочинение-повествование пишется в литературном стиле, но в него могут быть добавлены элементы разговорной речи, а также описания и рассуждения.

Сочинение-рассуждение – это сочинение, главная цель которого – это убедить читателя в чем-либо или изменить его точку зрения. В связи с этим основой данного сочинения является четко сформулированная главная мысль.

Данный вид работы включает в себя три части:

1. тезис;
2. аргументы;
3. вывод.

Отработка данного вида письма очень важна, в связи с наличием задания на написание эссе в ЕГЭ, где присутствуют элементы рассуждения, и надо привести собственные аргументы на заданные темы, а после написать вывод.

Технология креативного письма предполагает использования наших чувств, эмоций и воображения. Мы можем воплотить любые наши желания и мысли на бумаге.

Согласно зарубежной методике письмо можно разделить на два типа:

1. художественная литература;
2. научные произведения.

Каждый тип включает в себя множество различных жанров, таких как написание стихотворений, рифмовок, рассказов, пьес, сценариев, эссе и т.д.

Рассказ представляет собой небольшое сочинение, главной особенностью которого является небольшое количество персонажей и одна

сюжетная линия. Рассказ может быть на любую тему от реального события, до выдуманной истории.

Стихотворения и рифмовки могут быть привязаны к теме урока, и могут быть использованы для развития творческого мышления учеников, а также как интерактивный вид деятельности на уроке иностранного языка.

Так же, на уроках иностранного языка могут использоваться сценарии и пьесы, которые могут быть написаны учениками для какого-либо школьного праздника, например, дня иностранных языков. Это вызовет несомненный интерес у детей.

Можно назвать несколько ключевых моментов, которые присущи всем формам письма: художественное оформление, структура, мнение и отношение автора, сюжет и стиль [2, с.130].

Можно выделить несколько методов обучения письменной речи учащихся на уроках иностранного языка:

1. коммуникативный метод;
2. интерактивный метод;
3. активный метод.

Главной целью коммуникативного метода является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя следующие аспекты:

1. умение создавать, читать и понимать тексты различного характера и типа;
2. умение поддерживать разговор на любую тему даже при ограниченной грамматической и лексической базе;
3. знание отличительных особенностей языка в зависимости от различных ситуаций;
4. знание, как использовать язык для различных целей и функций.

Упражнения, используемые при данном методе: проекты, коммуникативные игры, театрализации, дискуссии.

При написании проектов учащиеся пользуются своим воображением, выбирая тему, которая действительно является для них интересной. Такой вид работы развивает не только творческие способности учеников, но и их умение

находить нужную информацию для выбранной темы, что позволяет им сформировать некоторые компетенции.

Театрализация является одним из упражнений, но для развития письменной речи дети могут сами писать сценарии и пьесы для выступлений. Так у них появляется шанс развить свои навыки в письме, а также развить творческое мышление, сценическое искусство, артистичность, техническое, в том числе, мультимедиа сопровождение всего театрализованного представления.

Данный подход в изучении иностранного языка очень важен, так как он формирует коммуникативные, универсальные навыки учащихся, которые могут быть использованы для общения в устном и письменном виде. С помощью данного метода изучается формальная и неформальная речь, что может помочь в будущем при общении с людьми, так как ученики будут знать, в каких ситуациях можно использовать ту или иную форму речи.

Активный метод, который повышает уровень познавательной активности учащихся, побуждает их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Целями данного метода являются:

1. формирование определенных навыков;
2. развитие определенных речевых умений;
3. обучение умению общаться;
4. развитие необходимых способностей и психических функций;
5. запоминание речевого материала.

К активным методам урока можно отнести такие игры: лексические, фонетические, грамматические, орфографические и творческие.

Для того чтобы научиться интересно и грамотно писать, необходимо целенаправленно заниматься пополнением и расширением словарного запаса. В этом контексте лексические игры призваны помочь учащимся улучшить знание лексики и знание, как ее употреблять, а также развить речемыслительную деятельность. Для этого необходимо создание ситуаций, приближенных к естественной обстановке. Фонетические игры направлены на

развитие произносительных норм учеников. Грамматические игры должны помочь научить употреблению определенных речевых образцов, а также создать атмосферу для самостоятельной и творческой деятельности учеников. Целью орфографических игр является упражнение в написании тех или иных слов. Творческие игры направлены на улучшение навыков говорения и аудирования путем развития слуховой памяти.

При обучении письменной речи в данной методике широко используется креативное письмо. Упражнения, включающие в себя креативное письмо, отличаются разными уровнями сложности, разнообразием по содержанию и форме и чаще всего проводятся в игровой форме [6 с.119]. Отличительной чертой таких упражнений является то, что они интересны и познавательны для учащихся, а также носят творческий характер. Для этого используются такие упражнения как: коллективное написание веселой истории, написание писем выдуманным персонажам, восстановление начала или конца истории, диалога, а также введение проблемной ситуации.

Активные методы обучения помогают развить творческую самостоятельность и навыки работы с различными источниками, в том числе и с интернет источниками, что становится актуально в современном мире.

Например, можно выделить WEB 2.0 – это методика проектирования систем, которая становится лучше и полнее, чем больше людей ей пользуются. Главным ее принципом является наполнение и проверка информационного материала пользователями. В нее входят различные блоги, социальные сети и проекты. В современном мире роль интернет-источников стала всё больше возрастать, многие люди пользуются социальными сетями и делятся своими впечатлениями в своих интернет-блогах, поэтому активные методы обучения начинают играть всё большую роль в изучении иностранного языка. WEB 2.0 Tools является популярным источником, благодаря которому ученик может развивать свои навыки не только в классе, но и дома. Для учащихся на сайте включен целый спектр различных игр, видео, чатов и блогов, которые помогут в развитии коммуникативных навыков, соревнований и виртуальных

лабораторий [5, с.65]. Сайт содержит в себе разный контент, который может помочь в решении домашних заданий.

Интерактивные методы обучения ориентированы на взаимодействие учеников с учителем и друг с другом, а также на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Целями интерактивного подхода являются:

1. организация обмена деятельности;
2. организация мыследеятельности;
3. организация творческой деятельности;
4. организация рефлексивной деятельности;
5. организация коммуникации;
6. организация благоприятной атмосферы для введения всех видов деятельности в процесс обучения.

Для интерактивного метода характерно то, что все учащиеся, так или иначе, вовлечены в процесс познания. Главной опорой является совместная деятельность учащихся, которая возможна лишь в доброжелательной атмосфере.

На уроках организуется индивидуальная, парная и групповая работа, роль учителя сводится к направлению деятельности учеников. Для развития их способностей используются исследовательские проекты, работа с различными источниками, творческие и ролевые игры.

В интерактивном методе используются различные подходы, среди которых часто используются творческие задания, обучающие игры, проектная методика и работа в малых группах.

Под творческими заданиями поднимаются задания, которые требуют от учеников не только воспроизводства информации, но и непосредственно самого творчества. Творческие задания составляют содержание любого интерактивного метода. Данный вид работы мотивирует учащихся на уроках иностранного языка. Возможность найти своё собственное решение и выражение своей точки зрения, а также использование своих способностей

позволяют создать нужную атмосферу и укрепить фундамент для сотрудничества [2, с.131].

При поиске заданий данного типа необходимо учитывать несколько факторов: задание должно быть полезным для учащихся и иметь практическую направленность, вызывать интерес, служить целям обучения, быть связанным с жизненными ситуациями и не иметь однозначного ответа.

Список использованной литературы

1. Басова А.В. К вопросу о письме и письменной речи в обучении иностранному языку // Язык. Культура. Образование: Сборник материалов международной научной конференции «Чтения Ушинского». Вып. 2. Науч. ред. О.С. Егорова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. 5 с.

2. Вторушина Н.Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку / Альманах современной науки и образования (часть 2). 2010. №1. 129-132 с.

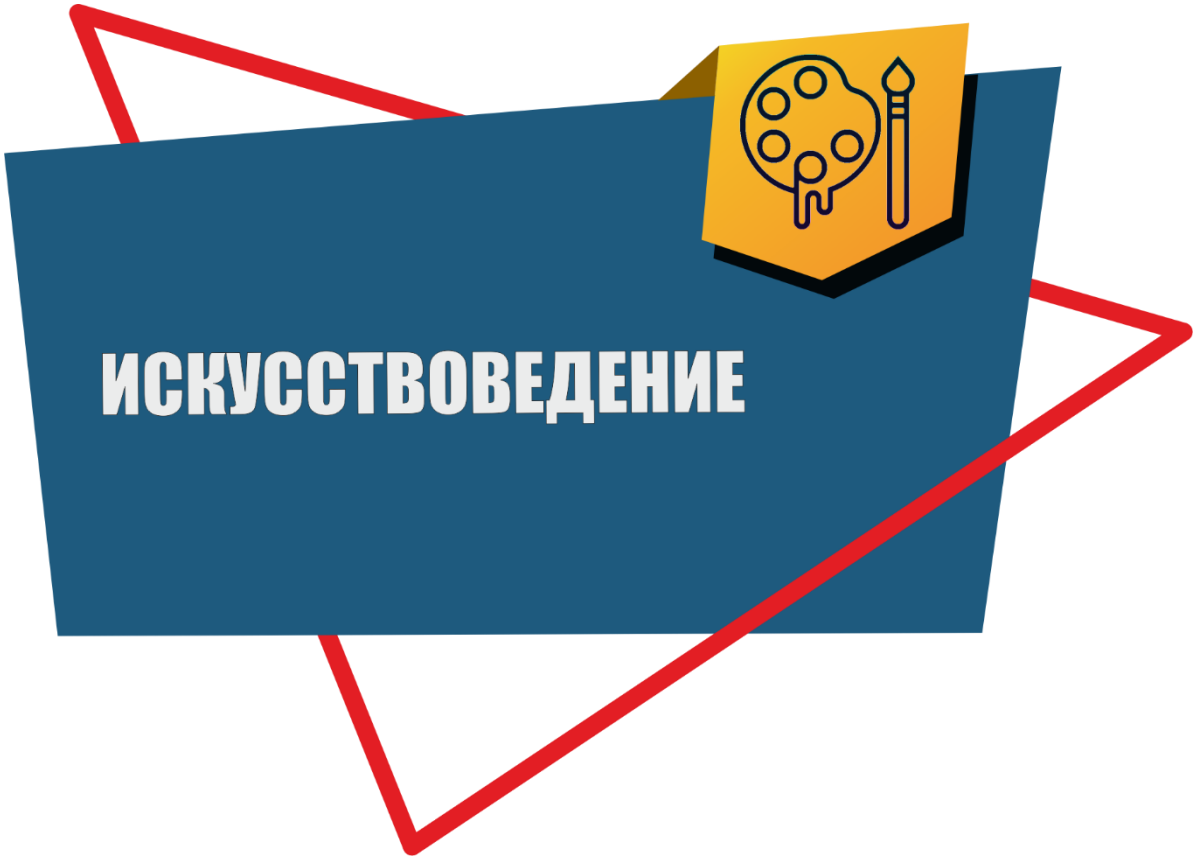
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 160 с.

4. Дучко А.Н., Кошель Е.Ю., Рура Е.Г. Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения иностранному языку посредством креативного письма/ Вест. Томского гос. ун-та. 2014. №11. 159-160 с.

5. Покидова В.А. Технология креативного письма в обучении иностранному языку в вузе / Иностранный язык как часть профессиональной подготовки. 2016. 64-68 с.

6. Юсупова Т.Г. Особенности иноязычного образовательного процесса на средней ступени в общеобразовательной школе. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 4-2. С.118-120.

© Юсупова Т.Г., 2026


ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 7

ГЛАВА 10.
РОЛЬ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пурчекова М.Х.,
преподаватель кафедры культурологии
Туркменского государственного института культуры
г.Ашхабад, Туркменистан
Аллаберенова Г.Ч.,
преподаватель кафедры культурологии
Туркменского государственного института культуры
г.Ашхабад, Туркменистан
Ходжамова А.Г.,
преподаватель кафедры культурологии
Туркменского государственного института культуры
г.Ашхабад, Туркменистан
Овезова С.А.,
преподаватель кафедры культурологии
Туркменского государственного института культуры
г.Ашхабад, Туркменистан

Аннотация. В монографии рассматривается роль культуры и искусства в условиях цифровой трансформации образования. Исследуются теоретические и методологические основы интеграции культурного содержания и художественно-творческой деятельности в цифровую образовательную среду, анализируются возможности использования виртуальных музеев, цифровых библиотек, мультимедийных ресурсов, интерактивных платформ, технологий виртуальной и дополненной реальности, а также искусственного интеллекта в образовательном процессе.

Особое внимание уделяется развитию творческого мышления, эстетической культуры, цифровой грамотности, межкультурной коммуникации и способности обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности. Раскрываются педагогические условия эффективного сочетания традиционных форм художественного образования с инновационными цифровыми инструментами. Рассматриваются основные риски цифровизации, включая цифровое неравенство, поверхностное восприятие культурных произведений, нарушение авторских прав и чрезмерную зависимость от автоматизированных технологий.

Монография предназначена для научных работников, преподавателей высших учебных заведений, учителей, аспирантов, магистрантов и специалистов, занимающихся вопросами цифрового образования, культурологии, педагогики и художественного воспитания.

Ключевые слова: цифровое образование, культура, искусство, цифровая образовательная среда, художественное образование, цифровое культурное наследие, творческое мышление, эстетическое воспитание, искусственный интеллект, межкультурная коммуникация.

ВВЕДЕНИЕ. Современная система образования развивается в условиях масштабных технологических, социальных и культурных изменений. Распространение цифровых платформ, электронных библиотек, виртуальных образовательных пространств, мультимедийных ресурсов и систем искусственного интеллекта оказывает существенное влияние на способы получения, обработки, хранения и передачи знаний. Цифровая трансформация изменяет не только организацию учебного процесса, но и содержание образования, методы взаимодействия преподавателя и обучающихся, а также возможности приобщения человека к культурным ценностям.

В этих условиях особую значимость приобретает проблема сохранения гуманистической направленности образования. Технологическое развитие само по себе не гарантирует формирования гармонично развитой личности. Для полноценного интеллектуального и духовного развития необходимы условия, способствующие воспитанию эстетического вкуса, нравственной ответственности, творческой самостоятельности, уважения к культурному разнообразию и способности к осмыслению исторического опыта человечества.

Культура и искусство занимают важное место в решении указанных задач. Они позволяют человеку не только усваивать информацию, но и интерпретировать окружающую действительность, понимать различные формы человеческого опыта, выражать собственные идеи и вступать в диалог с представителями других культур. Художественные произведения, музыкальные композиции, литературные тексты, архитектурные памятники и традиционные ремёсла выступают источниками знаний о развитии общества, его ценностях, мировоззрении и исторической памяти.

Цифровые технологии открывают новые возможности для изучения и распространения культурных ценностей. Электронные архивы, виртуальные экскурсии, цифровые коллекции, интерактивные карты, трёхмерные модели исторических объектов и мультимедийные образовательные проекты позволяют расширить доступ к культурным ресурсам, которые ранее были доступны преимущественно в определённых географических или институциональных границах.

Несмотря на развитие научных исследований по отдельным направлениям, интеграция культуры, искусства и цифрового образования требует дальнейшего междисциплинарного изучения. Особенно важными остаются вопросы методического проектирования культурно ориентированной цифровой среды, сохранения национального наследия, формирования цифровой этики и оценки результатов художественно-творческой деятельности.

Объект исследования — современный образовательный процесс в условиях цифровой трансформации.

Предмет исследования — педагогические возможности, принципы, методы и условия интеграции культуры и искусства в цифровую образовательную среду.

Цель монографии заключается в теоретическом обосновании роли культуры и искусства в системе цифрового образования и разработке практических рекомендаций по использованию цифровых технологий для развития творческих, эстетических, коммуникативных и культурных компетенций обучающихся.

Задачи исследования. Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

Раскрыть сущность цифрового образования и определить его основные характеристики.

Проанализировать образовательные функции культуры и искусства.

Рассмотреть современные цифровые инструменты изучения, сохранения и популяризации культурного наследия.

Определить возможности искусственного интеллекта и мультимедийных технологий в художественном образовании.

Выявить педагогические условия развития творческого мышления и межкультурной компетентности.

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы взаимодействия культуры, искусства и цифрового образования

Цифровое образование представляет собой организацию образовательного процесса с использованием электронных информационных ресурсов, цифровых коммуникационных средств, программных платформ и иных технологических инструментов, обеспечивающих получение, создание, распространение и оценивание знаний.

В отличие от простого переноса учебных материалов в электронный формат, полноценная цифровая трансформация предполагает изменение способов взаимодействия участников образовательного процесса, расширение возможностей самостоятельного обучения и создание новых форм учебной деятельности. К основным характеристикам цифрового образования относятся доступность электронных ресурсов, интерактивность, мультимедийность, возможность дистанционного взаимодействия, адаптация учебных материалов к потребностям обучающихся и использование цифровых инструментов для организации обратной связи.

Однако эффективность цифрового образования определяется не количеством применяемых устройств и программ, а соответствием технологий образовательным целям. Электронная платформа может обеспечить передачу большого объёма информации, но не обязательно способствует глубокому пониманию материала. Для формирования устойчивых знаний необходимо организовывать деятельность, требующую анализа, сравнения, интерпретации, самостоятельного решения проблем и рефлексии.

В культурно-художественном образовании данный принцип приобретает особое значение. Изучение произведения искусства не ограничивается получением сведений о его авторе, времени создания или художественном

направлении. Оно предполагает восприятие формы, понимание содержания, анализ исторического контекста и формирование собственного обоснованного отношения к произведению. Цифровая образовательная среда способна поддерживать такую деятельность посредством интерактивных заданий, аудиовизуальных материалов, цифровых архивов и виртуальных выставок. При этом преподаватель должен направлять обучающихся от первоначального впечатления к осмысленному анализу и самостоятельной интерпретации.

Следовательно, цифровое образование следует рассматривать как педагогически организованную систему, в которой технологические средства служат достижению познавательных, культурных, творческих и воспитательных целей.

Культура представляет собой сложную систему материальных и духовных ценностей, способов деятельности, традиций, символов, норм и форм общественного взаимодействия, формирующих исторический опыт и идентичность сообщества.

Искусство выступает одной из важнейших форм культурного выражения. Через музыку, литературу, живопись, театр, архитектуру, танец, декоративно-прикладное творчество и другие художественные практики человек осмысляет действительность, выражает чувства, формирует образы и передаёт представления о мире.

Познавательная функция заключается в расширении представлений об истории, обществе, природе человека и различных формах культурного опыта.

Воспитательная функция связана с формированием уважения к человеческому достоинству, культурному разнообразию, исторической памяти и созидательному труду.

Эстетическая функция способствует развитию способности воспринимать, анализировать и оценивать художественные образы, композицию, выразительные средства и особенности художественного стиля.

Коммуникативная функция проявляется в возможности обмениваться культурными смыслами, интерпретировать символы и понимать различные формы самовыражения.

Творческая функция заключается в развитии воображения, самостоятельности, способности создавать новые идеи и находить оригинальные способы решения задач.

Идентификационная функция связана с осознанием принадлежности к определённой культурной традиции при одновременном уважении к культурному опыту других народов.

Включение культуры и искусства в образовательные программы способствует преодолению узкопредметного подхода, при котором знания рассматриваются изолированно друг от друга. Например, изучение архитектурного памятника может объединять историю, географию, искусство, математику, инженерное проектирование и цифровое моделирование. Подобная интеграция помогает обучающимся видеть взаимосвязь различных областей знания и понимать, что культурные объекты создаются в конкретных исторических, социальных и технологических условиях. Вместе с тем педагогический потенциал искусства не следует сводить исключительно к повышению успеваемости по другим предметам. Художественное образование имеет самостоятельную ценность, поскольку обеспечивает развитие эстетического восприятия, художественного опыта и способности человека к творческому самовыражению. Данный аспект также рассматривается в исследовании ОЭСР, посвящённом воздействию художественного образования [2].

Таким образом, культура и искусство должны рассматриваться не как второстепенное дополнение к цифровому обучению, а как важные компоненты всестороннего развития личности. Цифровая трансформация существенно расширяет формы взаимодействия обучающихся с произведениями искусства и культурными объектами. Если традиционная модель предполагает преимущественно непосредственное посещение музея, библиотеки, театра или выставочного пространства, то цифровая среда предоставляет дополнительные способы знакомства с культурным наследием. Оцифрованные документы, фотографии, музыкальные записи, электронные каталоги и виртуальные экспозиции позволяют организовать изучение

культурных объектов независимо от географического положения обучающегося. Это особенно важно для образовательных организаций, не имеющих постоянного доступа к крупным музеям, специализированным коллекциям или культурным центрам.

Важным направлением цифровой трансформации является развитие мультимодального обучения, объединяющего текстовую, визуальную, звуковую и интерактивную информацию. Например, при изучении традиционного музыкального инструмента можно использовать фотографию его конструкции, аудиозапись звучания, видеодемонстрацию исполнения и текстовое описание его исторического значения.

Подобная организация учебного материала помогает рассматривать культурный объект с разных сторон и формировать более целостное представление о нём. Другим направлением становится создание обучающимися собственных цифровых культурных продуктов. К ним относятся электронные выставки, подкасты, видеорассказы, интерактивные карты, цифровые альбомы, мультимедийные презентации и виртуальные экскурсии.

В процессе создания таких материалов обучающиеся не только усваивают информацию, но и осваивают способы её отбора, проверки, интерпретации, структурирования и представления аудитории. Тем самым культурное содержание становится основой для развития исследовательских, коммуникативных и цифровых компетенций.

Вместе с тем цифровая репрезентация не является полной заменой непосредственного знакомства с произведениями искусства. Фактура материала, пространственный масштаб архитектуры, акустические особенности концертного зала, атмосфера театрального представления и личное эмоциональное восприятие обладают характеристиками, которые невозможно полностью воспроизвести на экране.

Поэтому целесообразно рассматривать цифровые ресурсы как средство расширения художественного опыта, подготовки к непосредственному знакомству с культурными объектами и последующего осмысления полученных впечатлений.

Рамочная программа ЮНЕСКО по культуре и художественному образованию подчёркивает необходимость учитывать цифровую трансформацию при разработке современных подходов к культурному развитию и художественному обучению [1]. Это предполагает не только внедрение новых технологий, но и сохранение внимания к культурному разнообразию, творческой свободе и ответственному использованию цифровых средств.

Следовательно, основным критерием успешной цифровой трансформации культурного образования должна выступать не степень технологической оснащённости, а способность образовательной среды расширять культурный кругозор, стимулировать творчество и поддерживать осмысленное взаимодействие человека с искусством.

ГЛАВА 2. Основные направления интеграции культуры и искусства в цифровую образовательную среду

Культурное наследие представляет собой важнейший источник исторических знаний, национальной памяти и духовного развития общества. Оно включает архитектурные памятники, произведения изобразительного искусства, письменные источники, музыкальные традиции, ремёсла, обряды, устное народное творчество и другие формы культурного выражения.

Современные цифровые технологии предоставляют новые возможности для документирования, систематизации, сохранения и распространения культурных ценностей. Оцифровка рукописей, фотографирование музейных экспонатов с высоким разрешением, создание трёхмерных моделей архитектурных сооружений и формирование электронных каталогов позволяют расширять доступ к объектам культурного наследия.

В образовательной практике цифровое наследие может использоваться как самостоятельный источник информации и как основа исследовательской деятельности. Обучающиеся получают возможность сравнивать исторические документы, анализировать художественные особенности произведений, устанавливать взаимосвязи между культурными явлениями и создавать собственные интерпретации исторических событий.

Особое значение имеет сохранение нематериального культурного наследия. Цифровые аудио- и видеозаписи позволяют документировать народные песни, традиционные танцы, устные рассказы, ремесленные техники и особенности национальных праздников. Такие материалы могут использоваться в образовательных программах, посвящённых истории, языку, литературе, музыке и межкультурной коммуникации.

Однако цифровое сохранение наследия требует соблюдения ряда принципов. Во-первых, необходимо обеспечивать достоверность сопровождающей информации. Во-вторых, следует указывать происхождение материалов и авторство, когда оно установлено. В-третьих, необходимо учитывать права носителей традиций, требования конфиденциальности и ограничения, связанные с распространением отдельных культурных материалов. Цифровое воспроизведение традиции не должно автоматически означать разрешение на её коммерческое или неограниченное использование. Особенно внимательно следует относиться к объектам, имеющим особое значение для определённых сообществ. В контексте национального образования цифровые технологии позволяют создавать электронные коллекции, посвящённые истории страны, традиционным ремёслам, национальной архитектуре, литературе и музыкальному наследию. Подобные ресурсы могут содействовать формированию исторического сознания и одновременно способствовать представлению национальной культуры международной аудитории.

Таким образом, цифровизация культурного наследия обладает значительным образовательным потенциалом при условии научной достоверности, уважения к культурным традициям и ответственного использования информации.

Виртуальные музеи и цифровые библиотеки становятся важными компонентами современной образовательной инфраструктуры. Они позволяют объединять коллекции различных учреждений в едином информационном пространстве и создавать условия для самостоятельного изучения культурных объектов. Виртуальный музей может включать цифровые изображения

экспонатов, исторические справки, аудиогиды, видеоматериалы, интерактивные карты и трёхмерные модели. В отличие от обычного электронного каталога, интерактивная экспозиция способна формировать последовательный образовательный маршрут, направляя внимание пользователя на определённые особенности представленных объектов.

Цифровые библиотеки предоставляют доступ к литературным произведениям, научным публикациям, рукописям, архивным документам и другим источникам. Их использование способствует развитию читательской самостоятельности, навыков информационного поиска и критической оценки материалов. Для достижения образовательного эффекта виртуальная экскурсия должна сопровождаться конкретными заданиями. Например, обучающимся можно предложить определить характерные особенности архитектурного стиля, сравнить изображения одного объекта в разные исторические периоды или подготовить краткий аналитический комментарий к музейному экспонату.

При этом необходимо различать простое ознакомление с цифровой экспозицией и полноценную учебную деятельность. Просмотр виртуального музея без предварительной постановки вопросов и последующего обсуждения может остаться преимущественно информационным опытом. Напротив, сочетание наблюдения, анализа, обсуждения и творческого задания способствует более глубокому усвоению материала.

Особое значение имеет доступность цифровых ресурсов. Образовательные материалы желательно сопровождать субтитрами, текстовыми описаниями аудиозаписей, альтернативными описаниями изображений и удобной навигацией. Это расширяет возможности участия людей с различными образовательными потребностями.

Следовательно, виртуальные музеи и цифровые библиотеки должны рассматриваться не просто как хранилища информации, а как образовательные пространства, в которых культурные объекты становятся основой для познания, анализа и творческой деятельности.

Развитие искусственного интеллекта открывает новые возможности для создания, анализа и изучения художественных произведений. Современные

системы способны генерировать изображения, музыкальные фрагменты и текстовые материалы, помогать в подготовке цифровых выставок, создавать черновые сценарии и предлагать варианты оформления образовательных проектов.

В культурном образовании искусственный интеллект может использоваться как вспомогательный инструмент. Например, обучающиеся могут применять его для подготовки вопросов к литературному произведению, разработки концепции виртуальной выставки или поиска возможных направлений визуального исследования определённой исторической эпохи. Вместе с тем использование генеративных систем требует формирования критического отношения к результатам их работы. Созданное системой изображение исторического здания не обязательно соответствует реальному архитектурному объекту. Сгенерированная биография художника может содержать фактические ошибки, а автоматически подготовленный комментарий к произведению искусства — упрощать его историческое и культурное значение. Поэтому необходимо различать художественную интерпретацию и документально подтверждённое представление исторических фактов. Если искусственный интеллект используется для создания художественной реконструкции, обучающимся следует объяснить её условный характер.

Другой важный вопрос связан с авторством и творческой самостоятельностью. Использование автоматизированных инструментов не должно устранять личный вклад обучающегося. Напротив, образовательное задание должно требовать от него формулирования собственной идеи, выбора выразительных средств, анализа полученного результата и обоснования принятых решений.

ОЭСР в докладе *Digital Education Outlook 2026* подчёркивает, что использование генеративного искусственного интеллекта приносит образовательную пользу при наличии ясных педагогических целей, соответствующих методов обучения и сохранения активной роли преподавателя и обучающегося [4].

Следовательно, искусственный интеллект целесообразно рассматривать как средство расширения творческих возможностей человека, а не как замену самостоятельному мышлению, художественному опыту и профессиональному суждению.

Музыкальное образование получает новые возможности благодаря цифровым аудиобиблиотекам, программам записи и обработки звука, виртуальным инструментам и интерактивным музыкальным упражнениям. Обучающиеся могут сравнивать исполнительские интерпретации, анализировать ритмические структуры, изучать музыкальные инструменты и создавать собственные композиции.

При изучении национальной музыки цифровые средства позволяют сопоставлять традиционные и современные формы исполнения, исследовать особенности музыкальных инструментов и документировать культурные традиции. При этом важно учитывать контекст исполнения и значение музыки в жизни конкретного сообщества. В изобразительном искусстве цифровые графические редакторы, инструменты моделирования и электронные коллекции позволяют изучать композицию, цвет, перспективу и художественные стили. Цифровое рисование и моделирование расширяют возможности экспериментирования, однако не исключают необходимости развивать наблюдательность, чувство формы и понимание выразительных средств.

В литературном образовании электронные библиотеки, аудиокниги и цифровые средства аннотирования помогают организовывать самостоятельное чтение и анализ текстов. Обучающиеся могут создавать электронные литературные карты, подкасты, тематические блоги и мультимедийные презентации по прочитанным произведениям.

Междисциплинарные задания объединяют несколько художественных направлений. Например, проект по изучению исторического города может включать анализ архитектуры, чтение литературных описаний, прослушивание традиционной музыки и создание интерактивной карты культурных объектов. Таким образом, цифровые технологии расширяют формы художественного

обучения и создают дополнительные условия для индивидуальной и коллективной творческой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Проведённый теоретический анализ позволяет рассматривать культуру и искусство как значимые компоненты современного цифрового образования. Их интеграция расширяет содержание учебного процесса, способствует развитию творческого мышления, эстетического восприятия, исследовательских навыков и межкультурной компетентности.

Цифровые технологии предоставляют новые возможности для сохранения, изучения и популяризации культурного наследия. Электронные библиотеки, виртуальные музеи, мультимедийные ресурсы и интерактивные образовательные платформы позволяют расширять доступ к культурным материалам и организовывать новые формы самостоятельной и коллективной работы.

Особое значение приобретает развитие творческой самостоятельности. Цифровая образовательная среда должна предоставлять возможности не только для потребления информации, но и для её анализа, интерпретации и преобразования в собственные культурные и художественные проекты. Интеграция искусственного интеллекта в художественное образование требует соблюдения принципов прозрачности, достоверности, авторской ответственности и сохранения человеческого творческого вклада. Автоматизированные инструменты могут расширять возможности исследования и создания цифровых продуктов, однако не должны заменять самостоятельное мышление и критическое отношение к результатам своей работы.

Важным направлением остаётся сохранение национального культурного наследия в условиях глобального информационного обмена. Цифровые ресурсы могут способствовать документированию традиций, развитию национальных электронных коллекций и представлению культурных ценностей международной аудитории. При этом уважение к национальной идентичности должно сочетаться с открытостью к другим культурам и готовностью к межкультурному диалогу.

Перспективы дальнейшего изучения темы связаны с разработкой цифровых образовательных платформ для культурного наследия, исследованием возможностей искусственного интеллекта в художественном обучении, совершенствованием методик межкультурного взаимодействия и проведением эмпирических исследований влияния цифровых культурных проектов на развитие компетенций обучающихся.

Таким образом, роль культуры и искусства в системе цифрового образования заключается не только в расширении доступа к художественным произведениям и культурным знаниям. Она состоит также в формировании личности, способной критически мыслить, творчески действовать, уважать культурное многообразие и ответственно использовать технологические возможности современного общества. Цифровое образование, основанное на взаимодействии технологий, культуры и искусства, обладает значительным потенциалом для развития гуманистически ориентированной, творческой и культурно компетентной личности.

Список литературы:

1. UNESCO. *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/frameworkcultureartseducation

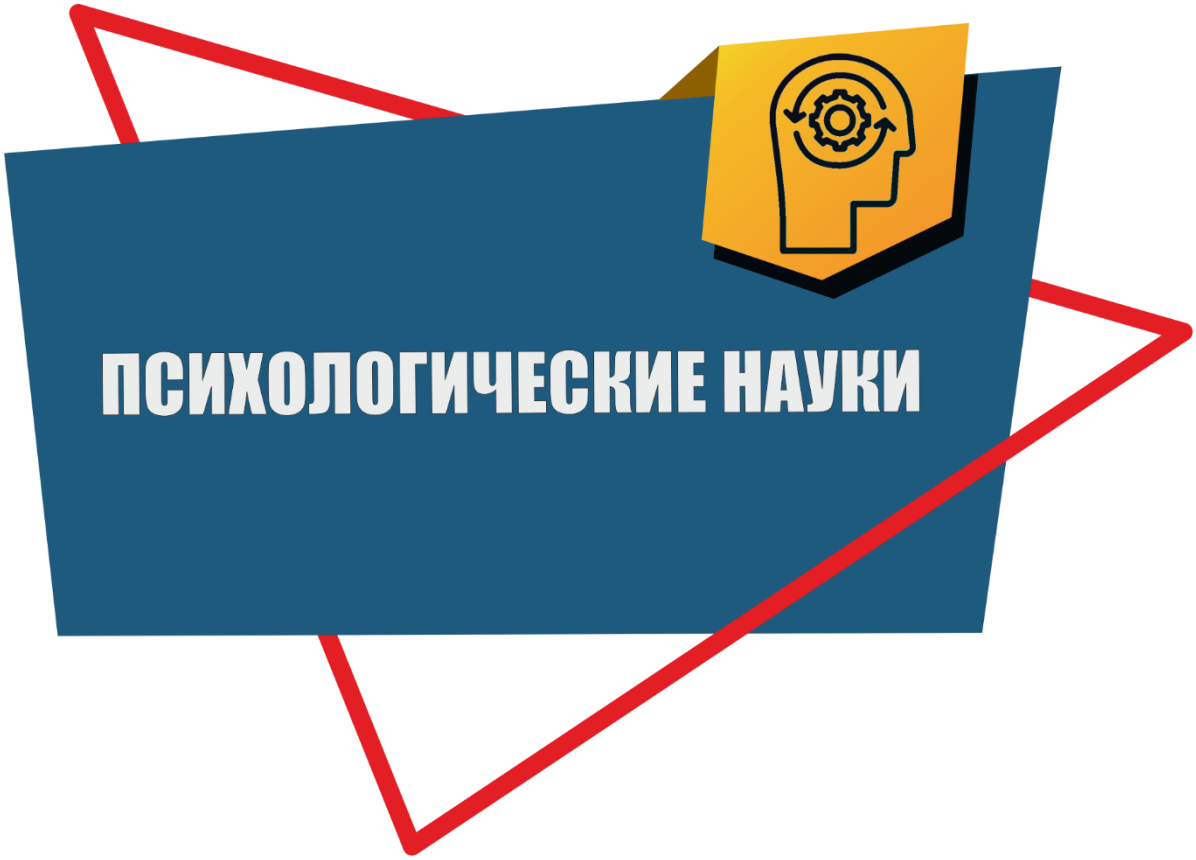
2. Winner E., Goldstein T. R., Vincent-Lancrin S. *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing, 2013. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

3. OECD. *PISA 2022 Results. Volume III: Creative Minds, Creative Schools*. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en

4. OECD. *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: https://doi.org/10.1787/062a7394-en

5. UNESCO. *Why Culture and Education?* Официальный информационный ресурс ЮНЕСКО. URL: https://www.unesco.org/en/about-culture-education

©Пурчекова М.Х., Аллаберенова Г.Ч.,
Ходжамова А.Г., Овезова С.А., 2026


ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.92

ГЛАВА 11. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕССЕНТИМЕНТА У СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬЮ

Юрина А.А.
канд. фил. наук, доцент
АГУ,
г. Майкоп, РФ

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу понятия «рессентимент» в научной литературе и современных подходов к проблеме проявления рессентимента у студентов вуза. Актуальность темы обусловлена деформацией ценностной системы молодого поколения, формированием новой морали, тем, что явление рессентимента становится всё более характерным для современной студенческой молодёжи. В работе описаны гендерные особенности его проявления у студентов. Выделены направления деятельности, задачи и принципы работы психолога с гендерными особенностями проявления рессентимента у юношей и девушек. Разработана программа коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов вуза.

Ключевые слова: рессентимент, гендер, гендерные особенности, студенческая молодёжь, девушки, юноши.

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF RESENTMENT AMONG UNIVERSITY STUDENTS WITH DIFFERENT GENDER IDENTITIES

Yurina Alla Anatolievna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor
Adyghe State University,
Maykop, Russian Federation

Abstract. This study is devoted to an analysis of the concept of “ressentiment” in scientific literature and modern approaches to the problem of the manifestation of ressentiment among university students. The relevance of the topic is due to the

deformation of the value system of the younger generation, the formation of a new morality, and the fact that the phenomenon of ressentiment is becoming increasingly characteristic of today's student youth. The paper describes the gender-specific features of its manifestation among students. The areas of activity, tasks, and principles of a psychologist's work with the gender-specific features of the manifestation of ressentiment in young men and women are identified. A program for correcting gender-specific manifestations of resentment in university students has been developed.

Keywords: resentment, gender, gender-specific characteristics, student youth, girls, boys.

Современный этап развития социума, трансформация содержания культуры оказывают прямое влияние на становление личности в обществе, определяют ориентиры поведения молодежи, особенности её системы ценностей. В настоящее время обучение в высшем учебном заведении даёт возможность получить доступ к интеллектуальным ресурсам, создаёт фундамент для дальнейшего саморазвития и успешной профессиональной реализации. Это не только период учёбы, но и уникальный культурный апгрейт личности, формирующий ценности, развивающий самостоятельность и критическое мышление. Чаще всего обучение в вузе совпадает с возрастным этапом – молодость.

Учёба в университете – новый и крайне ответственный жизненный этап, сопровождающийся рядом проблем и трудностей, которые также видоизменяются на протяжении времени. Еще 15-20 лет назад студенты сталкивались с хроническим недосыпанием, проблемами с неуспеваемостью, с бытовыми трудностями, нехваткой денег, оказывались в эпицентре конфликтов с преподавателями и сверстниками. На сегодняшний день в качестве ключевых выделяются такие проблемы как: отсутствие целей / интересов, постоянные попытки «найти себя»; разочарование в университетском образовании; нежелание брать на себя ответственность (в том числе, за свою жизнь), инфантилизм; неумение работать над долгосрочными проектами, импульсивное поведение; трудности в коммуникации и выражении эмоций; слабое здоровье. Перечисленные трудности порождают такие негативные чувства как враждебность, обиду,

зависть по отношению к тем, кто обладает чем-то, недоступным другим. Данный феномен называется рессентиментом и проявляется в деформации ценностной системы молодого поколения, в формировании новой морали. Чувство скрытой обиды парализует волю личности и приводит к апатии, неврозам и депрессивным состояниям.

Отдельным составляющим рессентимента были посвящены работы отечественных ученых: мстительное поведение (С.А. Завражин, Л.И. Рюмшина, О.Б. Телеснина, М.М. Фомина); агрессия (Т.Н. Банщикова, С.А. Беличева, Т.М. Маслова, В.Г. Петрова, Л.М. Семенюк); обида (А.В. Бельтюкова, Ю.В. Печиный, Е.С. Царева); зависть (Т.В. Бескова, Н.В. Горшенина, К. Муздыбаев, А.В. Пилишина) и т.д.

В зарубежных источниках детальное изучение феномена рессентимента началось с работ С. Кьеркегора, Ф. Ницше и М. Шелера. Особого успеха добились американские исследователи Б. Мельцер и Г. Мусольф, П. Слотердайк и др.

В последние годы в научной литературе усилились поиски идей, смыслов и целей, воплощённых в стратегиях развития образования в контексте данной проблемы. Это труды в области философии, методологии, психологии и педагогики (Л.И. Бойко, А.С. Ваторопин, С.Н. Иконникова, Н.В. Кравцова, Е.В. Ковалевская, Б.Г. Рубин, М.Н. Руткевич, Э.А. Саара, М.Х. Титма и др.).

Анализ литературы показывает, что явление рессентимента становится всё более характерным для современной студенческой молодёжи, а его содержание и особенности проявления нуждаются в должном научном освещении. В настоящее время в рамках российского психологического дискурса проблема гендерных особенностей рессентимента студентов вуза не обладает автономным статусом, она является слабо проработанной как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях.

Ценности, мораль, нравственность, культура неоднократно претерпевали изменения на протяжении истории становления человеческого общества. Так, в античное время пропагандировали гедонизм и отказ от моральных оков. В средние века просветители отстаивали право человека на истинное счастье и

предлагали освободить его от чувства греховности. В XX веке в СССР отмечается становление социалистической идеологии, которая трактовала моральным всё то, что служило делу социализма. В дальнейшем появились трансформированные лозунги: «добросовестный труд на благо общества»; «человек – человеку друг, товарищ и брат» и т.д. Они пропагандировали любовь к Родине, патриотизм, долг, честь. В этот период трансляторами морали, нравственности, культуры были такие социальные структуры как семья, школа и профессиональные учебные заведения. Через них будущий гражданин общества получал целостное представление о жизни, первый опыт дифференциации истины и лжи, добра и зла. У него формировался здравый смысл, система ценностей и мировоззрение. С появлением средств массовой информации началась переориентация российской молодёжи на свободный западный образ жизни, что привело к стремительному изменению её сознания, ценностных ориентаций и взглядов [2].

Согласно Д.Л. Гудкову, современное российское общество столкнулось с негласным провозглашением приоритета индивидуализма через принцип «каждый для себя». Долгое время вытеснялись понятия «долг», «честность», «сострадание». Патриотизм, любовь к Родине, героизм не пользовались популярностью среди подрастающего поколения. Целомудрие подменялось сексуальным воспитанием, а понятия «добро», «зло» носили условный характер. Мораль, как неотъемлемая часть общественного сознания, отрицала необходимость существования «запретов». Данный концепт заменялся формулировкой «многообразие человеческого поведения» и пропагандировал свободный образ жизни, исключение запретов во взаимоотношении полов и т.д. [9, с. 163-168].

Н.Н. Исаченко утверждает, что искаженное общественное сознание привело к деформации духовной структуры, ценностной системы, к кризису культуры, науки и образования. Во все времена педагог являлся нравственным примером для своих учеников, который достойно выполнял свой долг, воспитывал граждан-патриотов, передавал знания и способствовал благоприятному формированию их морально-нравственной системы

ценностей в целом. Высшая школа выступала флагманом, отвечающим за социальный и экономический прогресс государства.

На современном этапе развития системы образования отмечается следующий парадокс – количество высших учебных заведений и число людей, имеющих высшее образование, увеличилось, тогда как уровень образованности, культуры и компетентности выпускников резко снижается. Данная тенденция обусловлена переворотом в системе ценностей, причиной которого является рессентимент [18, с. 128-129].

Понятие «рессентимент» (ressentiment) ввёл немецкий философ Ф. Ницше, которое он впервые употребил в книге «К генеалогии морали» в 1887 году. В дословном переводе с французского это «мстительность». Сам автор рассматривал рессентимент как психологическое явление, характеризующееся злопамятством, мстительностью, завистью, ненавистью, злобой по отношению к более успешной личности. Философ пояснял, что в истории человеческого сознания выделяются два типа морали – мораль господ и мораль рабов. Рессентимент является первостепенной характеристикой доминирования морали рабов в социуме, что приводит к подавлению истинных ценностей и доминированию ложных [6].

С точки зрения Р.Н. Ибрагимова, рессентимент выступает в роли основного источника изменения ценностей. Он воздействует на сознание личности, искажая его, активизирует формирование низших ценностей и негативных эмоций (злость, ненависть, агрессивность, зависть, мстительность). Под воздействием рессентимента личность попадает в ценностную иллюзию, изменяющую реальную картину мира. Данное социальное явление характерно для конкретного социального пространства (например, университет) и обусловлено возрастным диссонансом его членов (студентов) [14].

По мнению М. Шелера, личность, находящуюся под властью рессентимента, отличает специфический взгляд на мир: утрачивается способность транслировать позитивные эмоции (радость, принятие, доверие и пр.), подавляется стремление совершать добрые поступки [46, с. 74-79].

Г.Л. Тульчинский в качестве причины появления и широкого распространения рессентимента в современном российском обществе выделяет неоднородность существующих социальных групп: богатые (бизнесмены, банкиры, блогеры, шоумены); средний класс (предприниматели); бедные (научные работники, педагоги, медицинские работники); «социальное дно» (пенсионеры, безработные, инвалиды). Социальная несправедливость, материальная нестабильность, отсутствие поддержки и принятия являются источником появления широкого множества проблем. Студенческая молодёжь стремится приспособиться к реальным условиям жизни в обществе, где также доминируют три составляющих: успешность, предприимчивость, карьера [42, с. 60-61].

М.С. Сороцкий считает, что зарождение рессентимента обусловлено процессом перехода от традиционной к техногенной цивилизации, когда активно внедряются новые технологии в общественное производство и повседневный быт людей, увеличивается доля интеллектуального труда. В свою очередь, внедрение технологий во все сферы жизни человека приводит к изменению образа жизни, социальных связей и способов взаимодействия с людьми. Первостепенная роль принадлежит преобразующей человеческой деятельности, которая базируется на борьбе, силе, власти над природой. Воля к власти, стремление к материальному благополучию являются, с одной стороны, двигателем цивилизации, а с другой – приводят к агрессии, насилию, принуждению (революции, войны). Так, рессентимент трансформируется и имеет не только индивидуальную направленность, но и общественную. Рессентимент типичен для людей, стремящихся к господству, и для тех, кто подвергается унижению. Он формируется в неоднородных социальных группах, где отмечается наличие противоречий, основанных на различиях во взглядах, ценностях и на повсеместной неудовлетворённости условиями жизни [40].

Э.М. Мамедова говорит о том, что рессентимент – это всегда заранее спланированные, целенаправленные деструктивные действия, предполагающие подавление воли личности, её унижение или дискриминацию.

В качестве форм рессентимента выделяются:

– насилие – преднамеренное нанесение вреда отдельному лицу или группе людей (угрозы, телесные повреждения, психологическая травма и пр.);

– апартеид – дискриминация по расовому признаку;

– геноцид – массовое насилие в адрес национальной, этнической или религиозной группы;

– репрессии – государственные меры принуждения и наказания по отношению к своим гражданам, осуществляемые по политическим мотивам;

– терроризм – запланированные акты устрашения и насилия для достижения различных целей (идеологических, политических, религиозных, экономических и т.д.) [25, с. 6-9].

И.Н. Протасенко детализирует условия, которые провоцируют формирование рессентимента на территории государства: тоталитарный режим; идеология наращивания военного потенциала; жёсткий контроль населения; наличие репрессивных ведомств; объединение и сплочение граждан на основе поиска и уничтожения общего врага; культивирование героического альтруизма; ограничение прав и свобод личности; активное применение мер принуждения. Самым масштабным примером проявления рессентимента в истории человечества является идеология гитлеровской Германии: признание других народов неполноценными; принятие решения об их уничтожении; создание лагерей смерти; проведение антигуманных медицинских опытов; геноцид и т.д. Автор поясняет, что на современном этапе развития общества практически не осталось стран, где доминирует тоталитарных режим, но при этом остаются достаточно устойчивые предпосылки к формированию рессентимента:

– социальная разобщенность;

– ограничение доступа большинства граждан к материальным и духовным ресурсам;

– наличие в обществе классовых, расовых и конфессиональных противоречий;

– отчуждение граждан от культуры;

– утрата смысложизненных ориентиров;

– технологизация и виртуализация всех сфер деятельности человека [33, с. 195-196].

А.П. Скрипник изучает рессентимент через призму тотального господства в современном мире информационно-коммуникативных технологий и виртуального пространства. Через сеть Интернет, рекламу, СМИ появилась возможность активного навязывания потребностей, ценностей, культуры, моды, правил поведения, идущих вразрез с традиционными смысложизненными установками. Автор утверждает, что это одна из форм деструктивного воздействия – «информационный терроризм». Под влиянием рессентимента «информационные террористы» активно встраивают в массовое сознание дезинформацию об истории страны, принижают значение и ценность традиционной культуры, что приводит к культивированию у населения чувства злости, ненависти. Следовательно, рессентимент проявляется как в личной, так и общественной жизни, оказывает прямое влияние на деформацию системы ценностей и мировоззрение человека, происходит блокировка позитивных чувств, антигуманные поступки возводятся в категорию «нормы» и признаются одним из способов поведения «успешных» людей [38, с. 89-90].

Н.П. Махова рассматривала следующие модели рессентиментного типа личности:

1) экстравертируемая модель: индивид испытывает постоянное чувство недовольства своим положением в обществе; повсеместно у него приумножаются чувства ненависти, мести, направленные на окружающих его людей, которых он считает виноватыми;

2) интравертируемая модель: человек «застревает» в состоянии недовольства самим собой; проявляет злость, ненависть, месть по отношению к себе [26].

В свою очередь С.В. Коновалов и Е.С. Шкубуляни считают, что источником рессентимента является триада негативных человеческих эмоций: злоба, зависть, месть. Перечисленные эмоции формируются как в ходе

процесса жизнедеятельности, так и относятся к природным особенностям личности. Авторы утверждают, что данный спектр отрицательных эмоций формируется на основе таких свойств характера как:

– впечатлительность – приносит человеку чрезмерно много страданий. Тогда как сами страдания являются разрушительной силой личности: снижается самооценка, уверенность в себе; изменяются приоритеты, ценности; повышается степень влияния извне;

– эмоциональность – провоцирует заострение на собственных неудачах;

– импульсивность – предопределяет низкий уровень самоконтроля эмоций, чувств, действий и поступков;

– тревожность – приводит к состоянию постоянного ощущения «нависшей угрозы» [47, с. 220-222].

А.Ю. Маленова и Ю.В. Потапова предлагают свой вариант формирования рессентимента у молодого представителя общества. Юноша/девушка пытаются адаптироваться к постоянно изменяющимся жизненным реалиям и нестабильным социальным условиям. Данные обстоятельства приводят к определённому спектру переживаний, модифицируют взгляды, установки, ценности. Начинается процесс переосмысления жизненных целей. Индивид оценивает собственные способности, поступки и своё место среди окружающих его людей. Если у юноши/девушки изначально завышенный уровень самооценки, то отсутствует признание собственных ошибок, неправильного поведения и действий. Личность испытывает агрессию, враждебность, негативизм – запускается механизм формирования гордости. Гордый человек склонен возвышать самого себя над другими. Он становится надменным, злопамятным, завистливым; испытывает чувства презрения, злобы и ненависти. Эти отрицательные эмоции направлены на тех, кого он обвиняет в собственных бедах. В самом широком смысле виноватыми выступают правительство, руководитель, богатый сосед, успешный родственник или знакомый. Долговременное пребывание в таком эмоциональном состоянии закрепляет психическую установку, формирующую рессентимент [24, с. 394-395].

Таким образом, феномен «рессентимент» характеризует особенности функционирования современного общества и является актуальным предметом изучения в научных трудах. В нашем исследовании мы разделяем точку зрения Ф. Ницше, который понятие «рессентимент» трактует как социальный феномен, включающий в себя комплекс затаённых негативных социальных чувств (враждебность, обида, зависть) и явлений (деформация ценностной системы, протестное поведение), которые проявляются по отношению к тем, кто обладает чем-то недоступным другим.

Особенности исторического развития, культурные трансформации, характер социально-экономической политики современного общества оказывают влияние на формирование гендерных отличий, которые определяют поведение человека в социуме. Согласно А.Д. Базановой и Е.Л. Перченко, гендерные отличия – это конкретные убеждения, требования к роли, статусу, позициям мужчин и женщин в различных социальных условиях. Для описания гендерных отличий традиционно используются наборы поведенческих норм и ожиданий: мужчину характеризуют как уверенного в себе, надёжного, серьёзного, важного; для женщин свойственны доброта, аккуратность, чувствительность. Трансформации общества в настоящее время меняют представления о мужских и женских качествах, ролях, стираются традиционные психологические различия между полами, полярность маскулинности/феминности снижается [1].

А.В. Ворожейкина и Т.В. Жабакова считают, что для анализа гендерных отличий важно понимать различия между понятиями «пол» и «гендер». Пол – это не что иное, как физиологические особенности, которые дают представление о мужчине и женщине, включают в себя первичные и вторичные половые признаки, гормоны, набор хромосом, тогда как гендер является одновременно продуктом и процессом. В качестве продукта гендер выступает закреплённой в общественном и индивидуальном сознании системой гендерных отличий: представления, нормы, роли. Гендер как процесс предполагает совокупность действий, ощущений, чувств и мыслей, базирующихся на восприятии индивидом себя мужчиной или женщиной,

выступает в качестве нормы полоролевого контекста (профессия, образ жизни, склад ума и т.д.) [11, с. 42-43].

По мнению Н.П. Катуниной и Л.П. Петухова мужчины и женщины имеют существенные отличия во многих сферах: в познавательном развитии, физиологическом становлении, складе ума, в способах поведения, эмоциональной и волевой сферах, гендерной идентичности, что обуславливает различия их действий в одних и тех же ситуациях. Авторы убеждены, что в современном обществе перепутаны понятия «пол» и «гендер». Анатомический пол является врождённой характеристикой, а гендер обусловлен социальным конструктом и определяется совокупностью феминных и маскулинных черт.

По своей сути гендерная идентичность не связана с сексуальной ориентацией и даёт возможность выразить своё собственное ощущение мужественности и женственности в обществе среди других людей. Гендерная идентичность подвергается изменению на протяжении социального и личностного взросления индивида. В современной науке выделяют 10 типов гендерной идентичности:

– цисгендер – встречается у большинства людей, когда врожденный пол совпадает с индивидуальной гендерной идентичностью;

– цишет – это цисгендер, вступающий в романтические взаимоотношения с противоположным полом;

– небинарная персона – личность испытывает трудности в идентификации себя с тем или иным полом;

– интерсекс – человек, для которого свойственны характеристики обоих полов;

– гендерфлюид – люди, склонные на протяжении времени проявлять в большей степени то мужские качества, то женские; показателем выступают собственные ощущения в настоящий период процесса жизнедеятельности;

– гендерные нонконформисты – индивиды, находящиеся в полном протесте с культурными нормами, регламентированными гендером, и стремятся их нарушать. Например, представители данной гендерной

идентичности считают, что макияж и маникюр не являются исключительно женской прерогативой;

– агендерные люди – предпочитают не ассоциировать себя ни с каким-либо полом или гендером;

– бигендеры – в равной степени одновременно выражают феминные и маскулинные черты;

– пангендеры – такие люди ассоциируют себя с обоими полами сразу [19, с. 556-557].

А.С. Лукьянов и Д.В. Фурсова отмечают, что рессентимент, как феномен современного общества, типичен для молодого поколения – подростков и студентов, а также характеризуется гендерными особенностями проявления [22, с. 276-277]. Наиболее ярко гендерные отличия проявляются в юношеском возрасте, когда на молодёжь оказывают значительное влияние социальные стереотипы и установки, доминирующие в современном культурном пространстве общества. На сегодняшний день они характеризуются разобщённостью, изменчивостью и открыто противоречат традиционным нормам. Именно студенты обладают выраженной восприимчивостью к тем явлениям, которые присущи социуму в настоящий период времени. С точки зрения Т.В. Бесковой, в научных исследованиях описаны существенные гендерные отличия данной категории молодёжи в их сознании, психике и когнитивной деятельности мозговых функций. Правое и левое полушария мозга объединены мозолистым телом, которое даёт возможность осуществлять информационный обмен между полушариями. У представительниц женского пола мозолистое тело значительно толще, чем у мужчин. Также, женщина имеет на 30% больше соединительных связей между полушариями головного мозга. В научной литературе данное явление называется «ансамбль межполушарных связей». Именно поэтому у мужчины в споре доминирует левое полушарие, что обуславливает его логические способности. Далее, у него подключается фронтальная часть правого полушария, запускающая переключение на пространственные решения. Это обеспечивает быстрое решение вопроса без испытания лишних эмоций и чувств. У девушек эмоции

обусловлены работой обоих полушарий, которые одновременно происходят с действиями других функций мозга. Женщинам свойственна партнерская система взаимоотношений, а мужчинам – система ролевой подчиненности, функционирующая на основе диады «начальник-подчиненный». У преобладающего количества юношей ведущим полушарием в познавательной деятельности является правое. Оно отвечает за склонность к творчеству, конкретному характеру познавательных процессов, направленных на распознавание и анализ внешних образов (зрительных, музыкальных и пр.), форм и структурной основы предметов, за сознательную пространственную ориентацию, что позволяет мыслить абстрактно, формировать истинные понятия, делать верные умозаключения. У девушек в большей степени развито левое полушарие, которое отвечает за способность к абстрагированию и обобщению. Познавательные процессы отличаются словесно-логическим характером. Преобладает вербальное общение, использование условных знаков и символов, применение ассоциативно-образного вида мышления. В ходе освоения учебного материала представительницы женского пола ориентированы на зрительное и эмоциональное восприятие его подачи [3, с. 1117-1118].

Н.А. Железова утверждает, что к гендерным особенностям современных студентов относятся различия в актуальных личностных ценностях. Ценности являются значимым компонентом самосознания личности, отображают представление человека о добре, справедливости, дружбе, патриотизме, обуславливают действия и поступки индивида. Социальные нормы, регламентированные обществом, закрепляют дифференциацию деятельности, статуса, прав и обязанностей мужчин и женщин, феминных и маскулинных форм поведения. Обоснование сущности фемининности базируется на трёх универсальных предпосылках, которые являются основной для формирования личностных ценностей девушек: биологическая потребность организма в выполнении функций, связанных с деторождением и продолжением рода; социальная обусловленность женщин выполнять домашние обязанности; психологическая зависимость от идентичных

примеров женской деятельности (бабушка, мама), определяющих благополучие и успешность представительницы женского пола. Тогда как содержание маскулинности ориентировано на подготовку к выполнению квалифицированной работы, которая в дальнейшем позволит создать собственную семью и быть востребованным профессионалом своего дела, семьянином, гражданином [12, с. 62-63].

Т.В. Кулакова при описании гендерных особенностей студенческой молодёжи также обращает внимание на ценности. В настоящее время ведущие ценности для обоих полов идентичны: здоровье, дружба и семья. Для юношей в большей степени характерны: свобода собственных действий, чистая совесть, трудовая деятельность. А девушки выбирают: уверенность в себе, развитие себя (совершенствование индивидуальных и личностных качеств), креативность (реализация и развитие творческих способностей). Важно отметить, что у современных студентов-юношей наибольшие значимости приобретают конкретные ценности, а у девушек – абстрактные. При выборе ценностей-средств представители мужского пола ориентируются на внутренние качества личности (ответственность, воспитанность), а студентки-девушки на внешние (аккуратность, жизнерадостность). Юноши принижают значение следующих ценностей: непримиримость с собственными недостатками, образованность. А девушки игнорируют значимость таких ценностей как независимость, самоконтроль. Автор отмечает, что для современных юношей и девушек одинаково важны ценности социальной успешности и взаимодействия. Данный факт обосновывает содержание системы личностных ценностей студенческой молодёжи в настоящий период времени и регламентирует соответствующие поведение девушек и юношей [20, с. 29-30].

Согласно С. Жэнь, к гендерным особенностям современных студентов относятся формы агрессивных и враждебных реакций. Мужчины склонны к физической агрессии (нанесение телесных травм и повреждений), в то время как женщины выражают вербальную (сквернословие, угрозы) и реляционную агрессию (намеренное нанесение вреда межличностным отношениям и

содержанию социальной структуры). У юношей агрессия возникает в результате стремления доминировать, закреплять лидирующий статус и быть достойным конкурентом. У девушек агрессия является причиной необходимости защищать себя и своих близких в глазах окружающих. Агрессивную женщину отличают чрезмерно перенасыщенные эмоциональные проявления. Агрессивный мужчина, чаще всего, расчётлив и эмоционально стабилен. При наличии явных различий в проявлении агрессивных и враждебных реакций имеют место и общие черты:

– современные студенты обоих полов могут выражать и физическую и вербальную форму агрессии;

– представители женского и мужского пола испытывают реактивную (возникает в ответ на угрозу или провокацию со стороны другого человека) и инструментальную агрессию (применяется в ходе достижения конкретных целей);

– повсеместное влияние социокультурных стереотипов и ожиданий на то, какими «должны быть» мужчины и женщины [13, с. 186-188].

В.А. Швецова говорит о том, что гендерные особенности проявления агрессивности у современных студентов обусловлены следующими факторами: биологическими (гормональные различия), социальными (воспитание в семье, обучение в образовательных организациях, уровень социализации) и культурными (нормы, традиции, правила поведения). Перечисленные гендерные факторы дают возможность более точно понимать сходства и различия в выражении агрессивности у юношей и девушек, что позволяет сформировать комплексный образ гендерной агрессивности для разработки и реализации эффективных подходов к снижению агрессии и враждебности в обществе [44, с. 149-150].

С точки зрения С.Н. Наквасиной к гендерным особенностям современных студентов следует относить различия в уровне обидчивости. Юноши и девушки по-разному переживают обиду, что связано с их разным предназначением в развитии человечества. Цель мужчины – выжить в процессе эволюции, а женщин – продолжить род. Именно поэтому мальчики с детства выстраивают и

корректируют свой индивидуальный способ выживания, развития, который происходит в процессе соревнования. Девочки обучаются сочувствию и переживанию. Следовательно, если юноша столкнулся с тем, что его ожидания не оправдались, естественно, он будет испытывать чувство досады, но так как прогноз он составлял сам, то вина и ответственность за результат тоже лежит на нём. Тратить энергию на негативные эмоции и чувства нет никакого смысла, важно определиться с вариантом дальнейших действий. Девушка винит себя, отказываться от задуманного не желает и начинает искать источник, на который можно уверенно переложить ответственность за исход событий. Интересным является тот факт, что более 30% современных студентов-юношей стали тоже применять подобную модель поведения. По мнению автора, причина этого – отсутствие или потеря у парней глобальных целей в жизни, в силу подмены морали нравственностью, когда мнение и взгляды окружающих людей становятся важнее мужского характера и содержания в целом [29, с. 575-576].

М.А. Новикова рассматривает гендерные различия в особенностях завистливости у современных студентов. Зависть относится к категории социальных чувств и определяется совокупностью состояний: злость по отношению к тому, кто обладает чем-то желанным; стремление как можно быстрее получить то, что очень хочется; потребность уничтожить то, что мне никогда не сможет принадлежать. Зависть формируется на основе двух установок, которые закрепляются в раннем детстве:

1. Сравнение самого себя с другими («у другого человека есть что-то, что, по моему мнению, мне крайне необходимо»). Данная установка закладывается значимыми взрослыми: родителями, дедушками, бабушками, педагогами, когда они сравнивают ребёнка не в пользу его индивидуальности, а находят у другого положительные, успешные, лучшие свойства и компетенции. Данное поведение взрослых приводит к тому, что ребёнок начинает проявлять чувство зависти или к чему-то стремится, что именно ему не принесёт пользы и удовлетворения.

2. В ходе сравнения происходит потеря чувства собственной значимости («у меня нет того, что есть у другого человека, значит я не такой как все»). В

процессе взросления личность осознаёт, что ей постоянно чего-то не хватает. Пребывание в состоянии дефицита и невозможности его восполнить воздействует на человека крайне разрушающе [30, с. 76-77].

Н.Н. Исаченко утверждает, что социум культивирует развитие зависти как между социальными слоями, так и между представителями разных полов. В обществе на регулярной основе отмечается негативный контраст между бедными и богатыми, подчеркивается важность материального достатка, успеха, достижений. При этом отмечается, что первостепенность справедливости, ответственности, искренности, добросовестности сводится к нулю. Такое положение дел приводит к повышению чувства завистливости людей друг к другу, что является причиной демонстративного потребления. Например, предмет роскоши (машина, квартира, ювелирные украшения и пр.) приобретается в кредит. Цель одна – показать, что человек якобы принадлежит к конкретной элитарной группе. Юноши и девушки завидуют успешности друг друга. Девушки – внешности, семье, дому, возможности путешествовать, а юноши – работе, свободе. Представительницы женского пола по-прежнему убеждены, что в силу пола мужчины имеют ряд преимуществ. Тогда как мужчины при встрече с успешной женщиной на «мужской территории» не справляются с собственной завистью в её сторону, стараются обесценить все её достижения [15, с. 209-210].

Таким образом, вопрос гендерных особенностей современных студентов достаточно детально проработан в научных источниках. Учёными проанализированы понятия «гендер» и «пол» (А.В. Ворожейкина, Т.В. Жабакова), «гендерная идентичность» (Н.П. Катунина, Л.П. Петухов), «гендерные отличия» (А.Д. Базанова, Е.Л. Перченко). Авторами изучены гендерные отличия студенческой молодёжи, которые проявляются в актуальных личностных ценностях, формах агрессивных и враждебных реакций, уровне обидчивости и типах завистливости (Т.В. Бескова, Н.А. Железова, С. Жэнь, Н.Н. Исаченко, Т.В. Кулакова, С.Н. Наквасина, М.А. Новикова, В.А. Швецова).

Становление и развитие социально благополучной личности зависит от осознания того, что ключ к успеху заложен в самом человеке, а источником сил

является чёткое представление того, что важно проживать свою жизнь в гармонии с окружающим миром в настоящий период времени. Задача современного психолога заключается в оказании помощи студенту в процессе осуществления собственного нравственного выбора, в формировании системы ценностей и взглядов. Деятельность психолога по коррекции проявлений рессентимента у юношей и девушек нацелена на формирование у студентов трудолюбия, патриотизма, человеколюбия, честности и ответственности. Согласно Г.Л. Тульчинской, в ходе своей работы психологу необходимо использовать широкое многообразие психолого-педагогических методов, в том числе особое внимание уделять таким воспитательным компонентам как: народные традиции, религиозные основы и истоки, система традиционных человеческих ценностей, когда люди руководствуются такими постулатами как добродетель, гуманность, справедливость, взаимоуважение, патриотизм. Психолог, вооружённый системой знаний, методикой, традиционными ценностными ориентирами, в полной мере готов осуществлять коррекцию проявлений рессентимента у молодого поколения, что даст возможность студентам обрести своё место в жизни. Автор утверждает, что формирование способности молодёжи ощущать себя нужным государству является эффективным средством профилактики рессентимента у юношей и девушек [42, с. 60-61].

С точки зрения И.В. Мешковой и С.А. Лысуенко, работа психолога по коррекции проявлений рессентимента у юношей и девушек базируется на следующих базовых принципах:

1. Принцип комплексности – ориентирован на оказание интегрального воздействия с учётом психологических, педагогических, индивидуальных и социальных показателей. При необходимости к работе подключаются другие специалисты группы сопровождения, организовывается обучение преподавателей и т.д.

2. Принцип единства диагностики и коррекции – предполагает грамотное составление схемы работы при выборе диагностических методик и психокоррекционных приёмов: соответствие возрастным характеристикам, детальное отражение компонентов рессентимента.

3. Принцип личностного подхода – учёт индивидуальных особенностей юношей и девушек студенческой группы.

4. Принцип гендерной специфики – основан на принятии и использовании гендерных отличий в работе психолога по коррекции проявлений рессентимента.

5. Принцип деятельностного подхода – организация процесса коррекции планируется и реализуется в условиях учебного и воспитательного процесса испытуемых. Результативность прямым образом зависит от использования продуктивных видов деятельности.

6. Принцип иерархии – нацелен на поэтапное формирование планируемых психологических новообразований, которые составляют сущностную основу коррекции проявлений рессентимента у студентов.

7. Каузальный принцип – направлен на устранение причин и истоков появления проявлений рессентимента у юношей и девушек: эмоциональные проблемы; низкий уровень самооценки; неблагоприятные социальные условия; трудности во взаимоотношениях в семье и пр. [27, с. 354-355].

В.В. Сенченко считает, что для преодоления рессентимента в студенческой среде требуется реализация трех принципов:

– принципа признания – психолог создаёт для испытуемого такие условия, в которых он осознает и признаёт наличие у себя проявлений данного феномена;

– принципа принятия – смещение системы ценностных ориентаций личности в сторону принятия настоящей действительности с её социальным расслоением, изначально разными базовыми возможностями через проживание негативных эмоций;

– принципа активности – предполагает организацию работы над собственными мыслями, убеждениями, ценностями, целями [36].

Ч.Н. Монгуш рассматривает следующие задачи работы психолога с гендерными особенностями проявления рессентимента у юношей и девушек:

1. Трансформация системы ценностных ориентиров.
2. Учёт гендерных отличий.

3. Активизация личностного развития каждого студента.

4. Стимулирование эмоционально-волевой сферы: снижение агрессивности, враждебности, зависти, обидчивости и т.д.

5. Организация профилактической работы.

6. Развитие и совершенствование социальных навыков.

7. Коррекция деструктивных моделей поведения, закреплённых в сознании современных юношей и девушек.

8. Стабилизация социально-психологического статуса студентов в учебном коллективе.

9. Повышение уровня стрессоустойчивости и работоспособности.

10. Организация работы с психологическими защитами и барьерами испытуемых [28].

М.В. Гузнищева рассматривает такие направления деятельности психолога по работе с гендерными особенностями проявления рессентимента у студентов, как:

– ценностно-мотивационное: активизация стремления к саморазвитию и совершенствованию путём применения ведущих средств, в качестве которых выступают психолого-педагогические ситуации, исторические и литературные примеры («Преступление и наказание» (Ф.М. Достоевский); «Бесы» (Ф.М. Достоевский), «Герой нашего времени» (М.Ю. Лермонтов) и т.д.). Представленные средства используются с учётом гендерных отличий: у девушек необходимо стимулировать и развивать эмоционально-образное мышление, а у юношей – ассоциативно-логическое;

– когнитивно-информационное: обогащение знаний студентов материалом о том, что такое рессентимент, характеристика его проявлений, видов и последствий. Психологу необходимо обращать внимание на гендерные особенности восприятия информации. Так девушки склонны выделять детали, материал им важно выдавать методом анализа, а юношам – дробить целое на части;

– рефлексивно-деятельностное: применение на практике приобретённых знаний, направленных на снижение у девушек индекса

враждебности и обидчивости; у юношей – индекса агрессивности; оптимизацию ценностей личности и типов завистливости у испытуемых. С целью повышения эффективности работу с юношами следует строить на основе принципа «соревновательности», а с девушками – через развитие умения работать в команде методом «мозгового штурма» [10].

Ю.А. Глухова и С.В. Федоров утверждают, что для коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у юношей и девушек психологу необходимо организовать работу по нескольким ключевым направлениям:

– решение эмоциональных проблем – на основе рессентимента формируется широкий спектр эмоциональных трудностей: тревожность, высокий уровень раздражения, беспокойства, депрессивные состояния. Именно поэтому длительное проживание эмоциональных проблем приводит к тяжёлым психологическим последствиям;

– повышение уровня самооценки и уверенности в себе – постоянное чувство обиды, негодования, озлобленности негативным образом сказывается на деформации собственной самооценки, студенты склонны чувствовать себя беспомощными и недооцененными;

– гармонизация взаимоотношений с окружающими людьми – рессентимент приводит к конфликтным ситуациям и напряжённости в отношениях с близкими, друзьями и родителями. Психолог осуществляет работу по коррекции межличностных взаимоотношений, минимизирует преграды в общении;

– профилактика проблем со здоровьем – знакомство студентов с возможным отрицательным воздействием рессентимента на их физическое состояние (боли в спине, мигрени, проблемы со сном и т.д.); своевременное преодоление возможных негативных последствий;

– ментальное развитие – формирование способности наслаждаться каждым моментом и испытывать радость; стабилизация состояния умиротворения; настройка благоприятного режима дня, где чередуются рабочие периоды с моментами отдыхом;

– обучение умению прощать – предполагает отработку навыков по принятию особенностей социального общества, личностных различий,

ресурсов, склонностей и способностей других людей, что приводит к разрешению конфликтов и восстановлению качества взаимоотношений;

– работа с временной регрессией – рессентимент провоцирует человека жить прошлым, ситуации которого вызвали негодование, или мечтательным будущим. Личность теряется во временной перспективе и не проживает свою настоящую жизнь, рост и развитие личности приобретает обратный характер. Задача психолога обратить внимание на данный процесс и вернуть желание осуществлять свой процесс жизнедеятельности здесь и сейчас [8, с. 54-55].

В свою очередь, В.А. Бортякова описывает следующие направления работы психолога по преодолению гендерных особенностей проявления рессентимента у юношей и девушек:

– психологическая диагностика – направлена на исследование особенностей проявления индекса враждебности и обидчивости; уровня агрессивности; ценностей личности и типов завистливости у испытуемых. Для реализации данного направления используются соответствующие диагностические материалы (тесты, опросники). Первоначально психолог осуществляет сбор данных, в дальнейшем приступает к анализу и интерпретации результатов с целью составления плана коррекционных занятий;

– коррекционная и развивающая работа – вариативная подборка мероприятий, ориентированных на создание условий для преодоления гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов. В ходе коррекционной деятельности психолог работает над снижением уровня агрессии, враждебности, обидчивости и зависти, а при проведении развивающей – нацелен на проработку личностных деформаций и трудностей;

– психологическое просвещение – формирование положительных установок, оказывающих системное влияние на становление позитивной системы ценностных ориентаций. В качестве средств воздействия успешными являются исторические и литературные примеры;

– оценка результатов – направлена на систематический анализ соответствия и эффективности выбранных методов и приёмов работы со

студентами по преодолению гендерных особенностей проявления рессентимента [4, с. 329-330].

В нашей работе мы придерживаемся научной позиции Н.Н. Исаченко, которая выделяет такие направления коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у юношей и девушек как:

1. Диагностика проявлений данного феномена у студентов – комплексное изучение гендерных особенностей проявления рессентимента у представителей женского и мужского пола на основе стандартизированных диагностических процедур.

2. Индивидуальные занятия с обучающимися – организация дифференцированной работы с каждым студентом с учётом его гендерной принадлежности и результатов диагностики.

3. Профилактика распространения рессентимента среди студенческой молодёжи – работа по снижению негативных проявлений данного феномена среди студентов: личностных, социальных, физических и т.д.

4. Составление рекомендаций для юношей и девушек – систематизация информации по данной теме с целью получения конкретных результатов по коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов [16, с. 187-188].

Таким образом, содержание деятельности психолога по данному направлению успешно разрабатывается, формируется и дополняется новыми составляющими. Коррекция проявлений рессентимента в молодёжной среде является востребованным и актуальным видом психологической помощи в условиях функционирования современного общества.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме потребовал разработки и экспериментальной апробации программы коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов «Тени не гасят солнца» (Франц Кафка).

Цель программы – коррекция гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов: снижение у юношей и девушек уровня враждебности, обиды и зависти, а также оптимизация их системы ценностей.

Задачи:

1) изучение особенностей проявления рессентимента у современных студентов;

2) знакомство с гендерными отличиями проявления рессентимента у девушек и юношей;

3) оптимизация системы ценностей у испытуемых;

4) переориентация типов ценностей студентов с социальных на личностные;

5) снижение среди девушек индекса враждебности, основывающегося на обидчивости и подозрительности;

6) снижение у молодых людей индекса агрессивности (физическая и вербальная агрессия, раздражение);

7) понижение уровня обидчивости у предстательниц женского пола;

8) сокращение завистливости у девушек по типу «Зависть-неприязнь», а у парней по типу «Зависть-уныние».

Для реализации поставленной цели нам необходимо было:

– подобрать диагностический инструментарий для изучения гендерных особенностей проявления рессентимента у юношей и девушек;

– осуществить первичную диагностику гендерных особенностей проявления рессентимента у испытуемых;

– реализовать программу коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов;

– провести повторную диагностику испытуемых;

– проанализировать и интерпретировать полученные результаты, сделать выводы.

Гипотеза исследования: программа коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов «Тени не гасят солнца» (Франц Кафка) будет оказывать положительное влияние на снижение у девушек индекса враждебности и обидчивости; у юношей – индекса агрессивности; оптимизацию ценностей личности и типов завистливости у испытуемых.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

1. «Ценностный опросник (ЦО») (Ш. Шварц).
2. «Опросник агрессивности А. Басса и А. Дарки».
3. «Тест на обидчивость» (И.Г. Баринова).
4. «Исследование завистливости личности» (Т.В. Бескова).

Экспериментально-исследовательская работа проводилась на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Адыгейский государственный университет». В качестве испытуемых выступили 102 студента юридического факультета 1-3 курсов. Из них 49 юношей и 53 девушки.

Констатирующий этап исследования выявил, что для девушек свойственна «Зависть-неприязнь» (62%). Они испытывают озлобленность, гнев, раздражение, направленные на того, кто добился большего. Это находит выражение в таких отношениях к другому как ненависть, неприязнь, подозрительность, враждебность. Девушки испытывают раздражённо-придирчивое отношение к более успешному человеку, которое проявляется в таких низменных формах как клевета, сплетни и беспочвенная критика. Для них успехи и достижения другого принижают и обесценивают их собственные.

Молодые люди склонны проявлять завистливость по типу «Зависть-уныние» (60%). Они чувствуют себя неуверенными, обиженными, отчаявшимися, бессильными что-либо изменить. Стартовым механизмом запуска «зависти-уныния» является ощущение «незаслуженной непреодолимой обделённости». Субъекты предпринимают, как им кажется, всё возможное для достижения желаемой цели, вкладывая все свои силы, но успех (материальный достаток, признание и др.) так и не приходят. Юноши часто умалчивают, игнорируют достижения конкурента как несуществующие или же намеренно восхваляют достоинства менее достойного человека.

Следовательно, можно выделить следующие особенности проявления рессентимента у студентов: девушки в качестве ценностей выделяют: чувство принадлежности; удовольствие; внутреннюю гармонию; равенство, а юноши –

свободу; авторитет; успешность; социальную силу. Для современных девушек и юношей свойственно особое внимание уделять богатству (материальная собственность, денежные ресурсы). Среди девушек преобладает индекс враждебности, основывающийся на обидчивости и подозрительности, а у молодых людей – индекс агрессивности (физическая и вербальная агрессия, раздражение). Юноши менее обидчивы, чем предстательницы женского пола. Девушки испытывают зависть по типу «Зависть-неприязнь», а представители мужского пола – по типу «Зависть-уныние». Полученные результаты подтвердили актуальность внедрения разработанной нами программы коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов и определили её актуальность и своевременность.

Программа «Тени не гасят солнца» (Франц Кафка) составлена на основе психолого-педагогических методов и приёмов работы, которые рассмотрены в исследованиях следующих авторов: С.А. Васюра [5], Ю.В. Гладышева [7], Н.Н. Исаченко [15-18], Л.Л. Ломако и К.Г. Мальцева [21], М.Р. Осиповой и Л.А. Бугаева [31], Т.В. Поповой и Н.В. Парской [32], Л.Л. Пучковой [34], Е.Н. Репиной и О.В. Рогачевской [35], В.В. Сенченко [37], Т.В. Слотиной и Ю.С. Недошивиной [39], Е.В. Сурвилло и Ю.А. Шувалова [41], Я.Ю. Шевченко [45] и др.

Особенностью разработанной программы является то, что общая структура изложения материала строилась на основе гендерных отличий проявления рессентимента у девушек и юношей: актуальных личностных ценностях; формах агрессивных и враждебных реакций; уровне обидчивости и типах завистливости. Большое внимание уделялось работе с индивидуальными особенностями проявления рессентимента.

Продолжительность программы коррекции: 9 занятий. Периодичность встреч – 1 раз в неделю. Общая продолжительность программы составила 9 недель.

Для реализации программы потребовались просторная аудитория и материалы для проведения запланированных игр и упражнений.

Планируемые результаты: положительное влияние на снижение у юношей и девушек уровня враждебности, обиды и зависти, а также оптимизация их системы ценностей.

В экспериментальной работе мы придерживались следующих принципов коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов, выделенных С.Н. Макаровой:

– принцип связи теории и практики – предполагает акцентирование внимания юношей и девушек на получение необходимого минимума знаний о феномене рессентимента и его проявлениях. В данном направлении работы психолог целесообразно использовал анализ примеров и ситуаций из реальной студенческой жизни;

– принцип сознательности и активности – базируется на активизации у студентов потребности и интереса к овладению знаниями в области личностного становления и развития: умение анализировать своё поведение, контролировать собственные чувства и эмоции; проводить анализ конструктивных и негативных социальных явлений, оказывающих прямое или косвенное влияние на формирование системы ценностных взглядов и ориентиров современной молодёжи;

– принцип наглядности – ориентирован на изучение социальных явлений и событий путём интеграции различных органов восприятия и мышления. Это значительно повышает интерес юношей и девушек к самодиагностике, совершенствованию и изменениям, а также делает процесс коррекции рессентимента более понятным и доступным для каждого из них;

– принцип последовательности и системности – направлен на организацию поэтапного усвоения студентами определённой системы знаний и умений с опорой на ранее полученные практические навыки;

– принцип доступности – заключается в необходимости учитывать гендерные, возрастные и индивидуальные особенности юношей и девушек, уровень их подготовки и развития в процессе предоставления инструкций к каждому упражнению [23].

Учитывалось также мнение В.И. Филоненко и Ю.В. Филоненко, которые считают, что для реализации программы коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов необходимо создавать ряд условий:

1) организационные – планирование действий психолога, их соответствие формам учебной и воспитательной деятельности, а также согласование работы с другими субъектами образовательных отношений;

2) гендерный подход – обеспечение индивидуального подхода к каждому обучающемуся на основе его половой принадлежности, интересов, потребностей, ценностей, мотивов и возможностей;

3) вариативность форм работы – важно продумать преподнесение одного и того же материала разными способами, с помощью применения широкого спектра психолого-педагогических средств, приёмов и методов;

4) преодоление информационного барьера – построение работы по следующему алгоритму: знакомство с теоретическим материалом, его практическая отработка, интеграция полученных знаний и умений в повседневную студенческую реальность;

5) профилактическая работа по сохранению и укреплению психологического благополучия юношей и девушек в целом [43, с. 74-78].

В программе психолого-педагогической коррекции использовались следующие формы и методы работы:

– упражнения-приветствия («Представление»; «Контакт»; «Лучшее приветствие» и пр.);

– психологическое просвещение («Рессентимент: понятие, особенности проявления»; «Чувство зависти»; «Виды агрессии» и др.);

– мозговой штурм («Агрессивное поведение»; «Разбор типичных раздражающих ситуаций»; «Ценности»; «Рекомендации по преодолению проявлений рессентимента»);

– коррекционные упражнения («Плюсы и минусы рессентимента»; «Чек-лист «Рессентимент»; «Факты»; «Триггеры зависти»; «Алгоритм управления чувством зависти»; «Прикосновение к обиде»; «Разбор жизненных ситуаций»; «Что делать с агрессией и гневом»; «Портрет подозрительного человека»; «Дерево ценностей» и др.);

– притчи («Пропасть» и т.д.);

– упражнения самонастройки и саморегуляции («Прогулка по лесу»; «Синее озеро»; «Полет белой птицы»; «Работа со стихиями: земля, вода, воздух, огонь»; «Выставка») и т.д.

Структура занятий программы в полной мере соответствовала гендерным, возрастным, личностным особенностям студентов и направлению деятельности психолога по данной тематике, поэтому включала в себя три этапа:

1) приветствие, разминка участников – предполагалось проведение упражнений, направленных на создание благоприятной атмосферы, настроя на дальнейшую работу;

2) основная часть – состояла из подборки заданий, ориентированных на коррекцию гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов: снижение у юношей и девушек уровня враждебности, обиды и зависти, а также оптимизацию их системы ценностей.

3) заключительная часть – подведение итогов работы, обобщение полученных знаний, закрепление соответствующих умений.

Таблица 1.Тематический план программы коррекции
гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов
«Тени не гасят солнца» (Франц Кафка)

№ п/п	**Тема занятия**
1.	Вводное занятие «Рессентимент как часть современной молодёжной культуры: понятие, плюсы и минусы»
2.	Тренинговое занятие «Чувство зависти и сравнение себя с другими: как трансформировать их в ресурс»
3.	БезОБИДный тренинг
4.	Коррекционно-развивающее занятие «Стоп-агрессия»
5.	Психологический практикум «Подозрительный тип»
6.	Занятие с элементами тренинга «Атмосфера враждебности в наш век»
7.	Психологический семинар «Как справиться с раздражением?»
8.	Психологическое занятие с элементами тренинга «Жизненные ценности современной студенческой молодёжи»
9.	Заключительное занятие «Перестанем взращивать и культивировать в себе чувство рессентимента и НАЧНЁМ ЖИТЬ»

После внедрения разработанной нами программы коррекции прослеживалось изменение актуальных ценностей личности среди девушек: повысились внутренняя гармония, свобода, авторитет, успешность. Снизилась значимость равенства, удовольствия, социальной силы, богатства. Чувство принадлежности осталось неоспоримо важным для представительниц женского пола (92%). Девушки стремятся к закреплению чувства принадлежности. Для них крайне необходимо испытывать ощущение, что о них заботятся другие. У юношей также наблюдалась оптимизация актуальных ценностей личности. Значимо возросли внутренняя гармония, чувство принадлежности, свобода, авторитет, успешность. Отмечалось снижение по следующим ценностям: социальная сила и богатство. Свобода, успешность и авторитет являются ключевыми ценностями среди современных студентов мужского пола. Логичным образом наблюдались изменения в типах ценностей у испытуемых. У девушек снизилось самовозвышение, консерватизм, самотрансцендентность. В свою очередь, повысилась открытость изменениям. Как и у девушек, так и у юношей возросла открытость изменениям. Наблюдалась трансформация ценностей с личностных на социальные. Испытуемые в большей степени готовы были проявлять самостоятельность (творчество, свободу), стремиться к новизне и глубоким переживаниям (стимуляция). Также юноши были более пластичны и гибки в процессе трансформации, нежели представительницы женского пола.

По итогам проведения формирующего эксперимента отмечалась оптимизация форм агрессивных и враждебных реакций у студентов. У девушек снизился индекс враждебности. Их в меньшей степени стала беспокоить зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия (обида), подозрительность в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред. Индекс агрессивности также уменьшился. Стремление прибегать к физической агрессии, к выражению негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы) (вербальная агрессия), вспыльчивости, грубости потеряло свою

актуальность. Среди юношей также наблюдалась благоприятная тенденция: сократился индекс агрессивности и враждебности. Тем не менее, выявленные на констатирующем этапе эксперимента гендерные отличия у студентов остались без изменений: девушки склонны к враждебности, а юноши к агрессивности.

Было также выявлено, что у испытуемых-девушек высокий уровень обидчивости снизился, средний - повысился В ходе эксперимента удалось повысить доминирование среднего уровня обидчивости как у девушек, так и у юношей. Результаты формирующего эксперимента свидетельствовали и о снижении завистливости у студентов. Однако гендерная предрасположенность девушек к «Зависти-неприязни», а парней к «Зависти-унынию» осталась неизменной.

Таким образом, эмпирическим путём была доказана актуальность программы коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов «Тени не гасят солнца» (Франц Кафка).

Анализ современных научных исследований показал, что к направлениям деятельности психолога по коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у юношей и девушек следует относить: диагностику проявлений данного феномена у студентов; индивидуальные и групповые занятия с обучающимися; профилактику распространения рессентимента среди студенческой молодёжи; составление рекомендаций для юношей и девушек.

Программа коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов оказала положительное влияние на снижение у девушек индекса враждебности и обидчивости; у юношей – индекса агрессивности; оптимизацию ценностей личности и типов завистливости у испытуемых.

В заключении следует отметить, что работа психолога по коррекции гендерных особенностей проявления рессентимента у студентов – это современное и актуальное направление его деятельности, которое даёт возможность студенческой молодёжи существовать в гармонии со своим внутренним миром и организовать успешные взаимоотношения с обществом на основе истинных ценностей, национальных традиций, правил и норм.

Список использованной литературы:

1. Базанова А.Д., Перченко Е.Л. Особенности смысложизненных ориентаций студентов с разной гендерной идентичностью // Инновационные аспекты развития науки и техники. 2020. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-smyslozhiznennyh-orientatsiy-studentov-s-raznoy-gendernoy-identichnostyu (дата обращения: 10.10.2024).

2. Бакшутова Е.В. Проблема ресентиментоемкости этоса сетевой среды: социальная эпистемология сетевого ресентимента // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2018. №3(39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-resentimentoemkosti-etosa-setevoy-sredy-sotsialnaya-epistemologiya-setevogo-resentimenta (дата обращения: 17.09.2024).

3. Бескова Т.В. Гендерные особенности карьерных ориентаций студентов на разных этапах вузовского обучения // Теория и практика современной науки. 2017. №4(22). С. 1117-1123.

4. Бортякова В.А. Гендерные особенности конфликтного поведения в юношеском возрасте // Форум молодых ученых. 2017. №5(9). С. 329-333.

5. Васюра С.А. Коммуникативная активность студентов: индивидуальные стили, гендерные особенности и способы формирования // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2006. №9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-aktivnost-studentov-individualnye-stili-gendernye-osobennosti-i-sposoby-formirovaniya (дата обращения: 11.10.2024).

6. Гельфонд М.Л. Парадоксы справедливости // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2021. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/paradoksy-spravedlivosti (дата обращения: 20.09.2024).

7. Гладышев Ю.В. Гендерные особенности взаимосвязей между формально-динамическими свойствами темперамента студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-vzaimosvyazey-mezhdu-formalno-dinamicheskimi-svoystvami-temperamenta-studentov (дата обращения: 27.09.2024).

8. Глухова Ю.А., Фёдоров С.В. Гендерные и соматотипологические особенности функционального состояния организма студентов // Вестник ВолГМУ. 2016. №2(58). С. 54-57.

9. Гудков Л.Д. Рессентиментный национализм // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2014. №3-4 (118). С. 163-227.

10. Гузнищева М.В. Гендерные особенности формирования самосознания студентов // Приволжский научный вестник. 2015. №1(41). URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-formirovaniya-samosoznaniya-studentov (дата обращения: 30.09.2024).

11. Жабакова Т.В., Ворожейкина А.В. Гендерные особенности представлений о самореализации личности у студентов высших учебных заведений // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т.10. №2(40). С. 42-49.

12. Железова Н.А. Гендерные особенности коммуникативной толерантности студентов классического университета // МНИЖ. 2017. №12-2(66). С. 62-65.

13. Жэнь С. Месть или рессентимент: истинная мотивация покушения Трусоцкого в повести Ф.М. Достоевского «Вечный муж» // Современное педагогическое образование. 2023. №6. С. 186-191.

14. Ибрагимов Р.Н. Деформации и инверсии ценностей // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deformatsii-i-inversii-tsennostey (дата обращения: 14.09.2024).

15. Исаченко Н.Н. Зависть один из факторов несовершенства мира // СибСкрипт. 2014. №4(60). С. 209-212.

16. Исаченко Н.Н. Рессентимент в системе образования // СибСкрипт. 2013. №4 (56). С. 187-190.

17. Исаченко Н.Н. Рессентимент. Факторы формирования // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика. 2014. №1. С. 10-12.

18. Исаченко Н.Н. Феномен рессентимента в контексте формирования политической культуры // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2021. №4(69). С. 128-132.

19. Катунина Н.П., Петухова Л.П. Гендерные особенности субъективного образа восприятия, как фактора жизненной удовлетворенности современных студентов // Учёные записки университета Лесгафта. 2022. №4(206). С. 556-561.

20. Кулакова Т.В. Гендерные особенности акцентуаций у студентов // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2019. №2(23). С. 29-34.

21. Ломако Л.Л., Мальцев К.Г. Нормализация насилия: стратегия безопасности и современная форма «политического» // Гуманитарный вестник. 2020. №6(86). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/normalizatsiya-nasiliya-strategiya- bezopasnosti-i-sovremennaya-forma-politicheskogo (дата обращения: 13.09.2024).

22. Лукьянов А.С., Фурсова Д.В. Особенности взаимосвязи механизмов психологической защиты и гендерной идентичности у студентов: результаты эмпирического исследования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-1. С. 276-279.

23. Макарова С.Н. Гендерные особенности профессиональной подготовки студентов к трудовой деятельности // Женщина в российском

обществе. 2011. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-professionalnoy-podgotovki-studentov-k-trudovoy-deyatelnosti (дата обращения: 22.09.2024).

24. Маленова А.Ю., Потапова Ю.В. Субъективное благополучие как фактор интернет-предпочтений юношей и девушек студенческого возраста // Психология человека в образовании. 2022. Т.4. №4. С. 394-406.

25. Мамедова Э.М. Личностная матрица зависти // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки». 2017. №3. С. 6-13.

26. Махова Н.П. Концепция рессентимента Ф. Ницше // ОмГТУ. 2022. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-ressentimenta-f-nitsshe (дата обращения: 22.09.2024).

27. Мешкова И.В., Лысуенко С.А. Особенности ценностных ориентаций студентов педагогического вуза: гендерный аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-1. С. 354-358.

28. Монгуш Ч.Н. Гендерные особенности мотивационных компонентов профессионального самоопределения студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. Т.5 №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-motivatsionnyh-komponentov-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov (дата обращения: 18.09.2024).

29. Наквасина С.Н. Особенности межличностных отношений у студентов с различной гендерной принадлежностью // Теория и практика современной науки. 2018. №5(35). С. 575-577.

30. Новикова М.А. Гендерные особенности связи самооценки интеллекта, успеваемости и личностных свойств студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. №3. С. 76-86.

31. Осипова М.Р., Бугаев Л.А. Исследование гендерных особенностей ценностных ориентаций работающих студентов // EESJ. 2016. №5. С. 149-150.

32. Попова Т.В., Парская Н.В. Гендерные особенности психофизиологических функций студентов вуза // МНИЖ. 2015. №6-4(37). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-psihofiziologicheskih-funktsiy-studentov-vuza (дата обращения: 23.09.2024).

33. Протасенко И.Н. Рессентимент элиты в генезисе бонапартизма // Terra Linguistica. 2023. №172. С. 195-201.

34. Пучкова Л.Л. Психологические особенности самоопределения студентов-психологов с разным типом гендерной идентичности // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2016. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-samoopredeleniya-studentov-psihologov-s-raznym-tipom-gendernoy-identichnosti (дата обращения: 29.10.2024).

35. Репина Е.Н., Рогачевская О.В. Гендерные особенности стрессоустойчивости студентов // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 2. Биология. Геология. Химия. Экология. 2019. №11. С. 80-85.

36. Сенченко В.В., Лучинкина А.И. Гендерные особенности восприятия образа «Я» студентами // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-vospriyatiya-obraza-ya-studentami (дата обращения: 27.10.2024).

37. Сенченко В.В., Лучинкина А.И. Гендерные особенности восприятия образа тела у студентов в реальном и виртуальном пространстве // Учёные записки университета Лесгафта. 2019. №11(165). С. 418-425.

38. Скрипник А.П. Негодование и нетерпимость // Этическая мысль. 2019. Т.19. №1. С. 89-103.

39. Слотина Т.В., Недошивина Ю.С. Гендерные особенности тенденции к макиавеллизму и психической ригидности студентов // Вестник Марийского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/povedencheskie-i-gendernye-osobennosti-studentov-tehnicheskih-spetsialnostey-s-raznym-urovnem-makiavellizma (дата обращения: 11.09.2024).

40. Сороцкий М. С. Феноменология рессентимента: этический анализ // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2015. №4. С. 161-169.

41. Сурвилло Е.В., Шувалов Ю.А. Гендерные особенности репродуктивного поведения студентов // ВНМТ. 2023. №2. С. 36-39.

42. Тульчинский Г.Л. Университет как генератор образа будущего и его неоднозначные перспективы // Ведомости прикладной этики. 2022. №59. С. 60-62.

43. Филоненко В.И., Филоненко Ю.В. Гендерные траектории поведения студентов: особенности и тенденции социализации // Философия права. 2013. №3 (58). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-traektorii-povedeniya-studentov-osobennosti-i-tendentsii-sotsializatsii (дата обращения: 29.09.2024).

44. Швецова В.А. Гендерные особенности проявления агрессивности у студентов, обучающихся по педагогическим специальностям // Приволжский научный вестник. 2013. №12-1(28). С. 149-152.

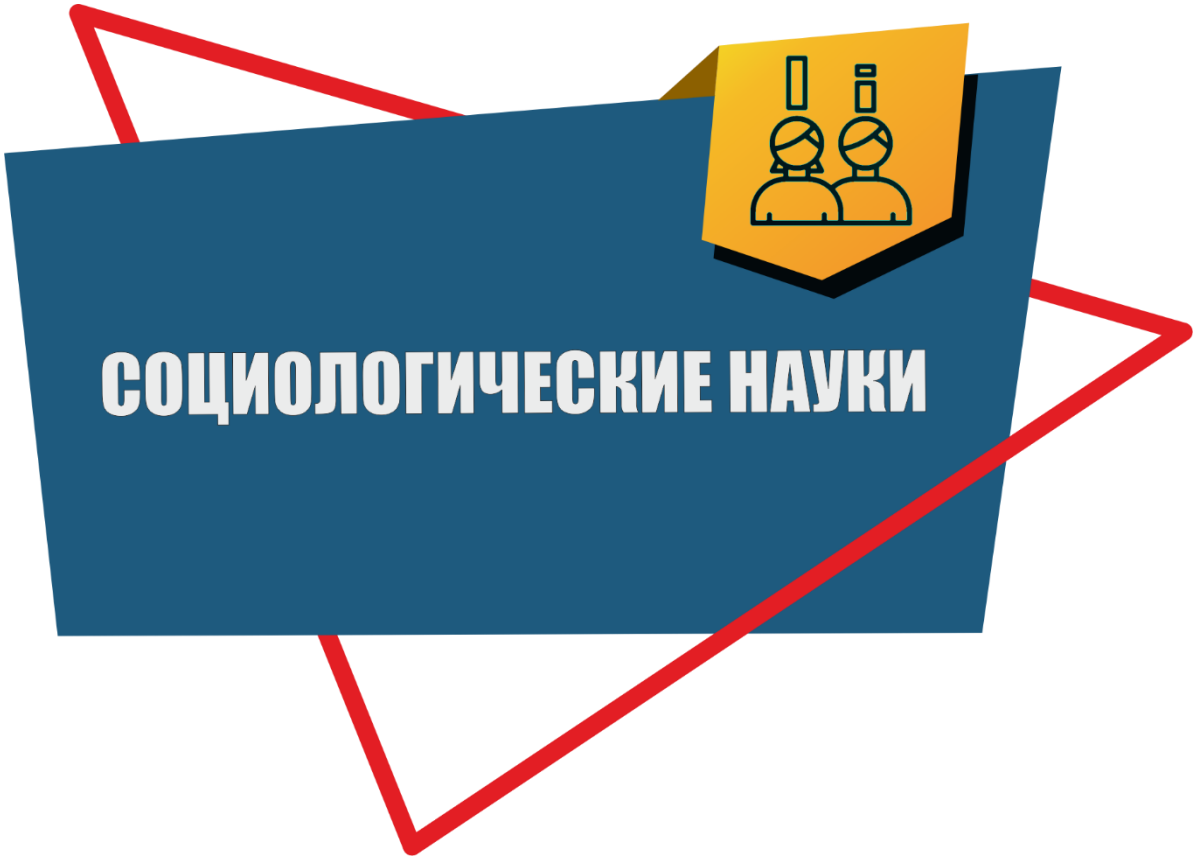
45. Шевченко Я.Ю. Гендерные особенности ценностных ориентаций студентов вуза // Концепт. 2013. №7(23). С. 46-50.

46. Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. Пер. с нем. А.Н. Малинкин, примеч., коммент. А.Н. Малинкин; оформление Л.А. Яценко. Санкт-Петербург: Наука, Университетская книга. 1999. 231 с.

47. Шкубуляни Е.С., Коновалов С.В. Рессентимент в постсоветских государствах // Актуальные вопросы современной науки. 2009. №6-3. С. 220-229. . 2009.

№6-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ressentiment-v-

© Юрина А.А., 2026


СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 993

ГЛАВА 12.
СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКОВЬЮ ПО УСТАВУ 2024 ГОДА

Зверкович Г.В.
преподаватель СЗИУ РАНХиГС,
г.Санкт-Петербург, РФ

Аннотация: Актуальность исследования системы управления Русской Православной Церковью по Уставу 2024 года обусловлена изменениями в церковном и общественном контексте, требующими глубокого понимания современных институтов церковной власти. Устав, являющийся главным нормативным документом, регламентирует структуру и механизмы управления, обеспечивая единство и функционирование церковного организма в условиях внутренней и внешней динамики.

Особое внимание уделяется взаимосвязи между высшими органами власти и их компетенциями, распределению полномочий, а также принципам взаимодействия различных уровней церковного управления.

Исследование направлено на создание целостного и глубокого представления о системе управления Русской Православной Церковью на современном этапе, что способствует выявлению как устойчивых традиций церковного управления, так и инновационных механизмов, введённых в Уставе 2024 года.

Определение основных институтов и процедур управления позволит более чётко оценить эффективность внутренней организации Церкви и её способность к адаптации в меняющихся условиях.

Ключевые слова: Иерархия, Синод, Собор, управление, Устав, Церковь.

История формирования уставных норм Русской Православной Церкви позволяет понять основу её современной системы управления. В первые века своего существования Русская Церковь была митрополией Константинопольского Патриархата и руководствовалась постановлениями Вселенских Соборов, Патриархов и Синодов, установленными в "Номоканонах".

Наряду с этим она обладала определённой автономией, позволяющей принимать собственные решения в пределах митрополии посредством

Соборов и посланий духовенству. Значимый правовой фундамент того времени складывался также из местных княжеских уставов, таких как уставы святого Владимира и Ярослава Мудрого, которые впоследствии были включены в «Кормчие книги» и регламентировали взаимодействие церкви и государства, предоставляя Церкви льготы и права [1].

В 1551 году Стоглавый Собор систематизировал нормы церковного права и закрепил основы церковной жизни, обеспечив более единую юридическую базу, а в 1589 году учреждение Патриаршества в Москве утвердило автокефальный статус Церкви и повысило её статус в иерархии православного мира. Поместный Собор 1590 года включил грамоту Константинопольского Патриарха, подтверждающую это положение.

Последовавшие в XVII веке Соборы 1667 и 1675 годов регламентировали разграничение полномочий между царём и патриархом и утверждали порядок церковного управления на государственном уровне [1].

Петровская эпоха открыла новый этап: после отмены патриаршества в начале XVIII века управление Русской Церковью осуществлялось через Святейший Синод, учреждённый на основе «Духовного регламента» 1719 года, составленного Феофаном Прокоповичем. Этот документ установил административную структуру и распределение полномочий между церковными органами в синодальный период. В последующие десятилетия были введены уставы для святейших консисторий, регулирующие деятельность духовенства и монашество [1].

В XIX веке назревала необходимость реформы церковного управления и возвращения патриаршества, однако эти процессы были отложены по политическим причинам до 1917 года, после чего открылась дорога для созыва Поместного Собора и восстановления патриаршества. В XX веке, несмотря на сложные исторические обстоятельства, велась работа по совершенствованию нормативной базы управления Церковью. Ключевым шагом в современной истории стало принятие на Архиерейском Соборе 2000 года нового Устава, который в следующие годы претерпел ряд дополнений и изменений, принятых на соборах 2008, 2011 и, главное, 2013 годов. Устав 2013 года является

актуальной редакцией, отражающей значительные изменения церковной жизни и управление в современных условиях [2].

Таким образом, исторический опыт стал фундаментом для современного устава и последующего анализа структуры управления.

Современная структура управления РПЦ основана на четко выстроенной иерархии органов власти. Эта система сформировалась на основе исторического опыта, описанного в разделе о формировании Устава, и отражена в актуальной редакции Устава 2024 года.

Центром церковного управления остаётся Патриарх Московский и всея Руси, возглавляющий Священный Синод, который является высшим органом исполнительной и административной власти. За столетия и через периоды реформ и синодального управления сохранилось и развилось принципиальное разделение полномочий между высшими коллегиальными собраниями и Синодом, что обеспечивает баланс церковной власти и преемственность традиций [3].

Вершиной иерархии является Поместный Собор — высший орган власти Русской Православной Церкви, обладающий полномочиями решать ключевые вопросы. Он формируется из архиереев, представителей духовенства, монашествующих и мирян в соответствии с установленным регламентом.

Собор осуществляет избрание Патриарха, утверждение основных вероучительных и канонических норм, а также определение статуса отдельных частей Церкви, в том числе предоставление автокефалии и автономии. Его компетенция основана на праве утверждения самых значимых для Церкви решений, формируя фундамент единства.

Исторически роль Поместного Собора представляла собой развитие соборности, которая всегда была ключевым элементом управления Русской Церковью, начиная с первых Соборов в древнерусском государстве.

Следующим уровнем управления является Архиерейский Собор, который объединяет всех архиереев Русской Православной Церкви. В отличие от Поместного Собора, Архиерейский Собор функционирует более регулярно и осуществляет законодательные и административные функции, подготавливая проекты решений для Поместного Собора и контролируя их исполнение.

Этот орган поддерживает связь между высшим духовенством и другими структурами Церкви, сохраняя преемственность традиций управления и обеспечивая оперативное решение внутренних вопросов.

Священный Синод под председательством Патриарха действует как коллегиальный орган, ответственный за исполнение решений Поместного и Архиерейского Соборов, а также за текущие административные задачи.

В рамках истории церковного управления он унаследовал функции, ранее выполнявшиеся Святейшим Синодом времен Петра Великого, однако с современным акцентом на духовно-каноническое руководство и соблюдение соборности. Синод занимает ключевое место в иерархической структуре, обеспечивая единство управленческих процессов, координацию деятельности епархий и других канонических подразделений, включая автономные и самоуправляемые церкви[4].

Иерархическая структура дополняется системой канонических подразделений, в которую входят экзархаты, митрополии, епархии, викариатства, приходы и монастыри. Они образуют территориальную и административную сеть, через которую церковная власть реализует свою деятельность как внутри России, так и на территории других государств, где присутствует Русская Православная Церковь.

Такая многоуровневая система управления позволяет учитывать многообразие локальных условий и национальных особенностей в рамках единства Московского Патриархата.

Эта структура обеспечивает централизованное руководство при учёте многогранности церковной жизни.

Поместный Собор занимает особое место в системе управления РПЦ благодаря своим широким полномочиям. Он представляет всю Поместную Церковь и функционирует как высший орган, на который возложена ответственность за принятие ключевых решений в вероучении, управлении и церковной дисциплине.

В его состав входят правящие и викарные архиереи, а также избранные представители духовенства, монашествующих и мирян, что отражает принцип

соборного участия разных слоёв церковного общества. Поместный Собор созывается преимущественно Архиерейским Собором, который также отвечает за подготовку повестки и регламента работы, однако в исключительных случаях этот процесс может инициировать Патриарх совместно со Священным Синодом.

Функции Поместного Собора подробно регулируются Уставом 2024 года. К числу ключевых относится избрание Патриарха Московского и всея Руси, включая рассмотрение его отставки, что подчёркивает уникальную роль Собора в формировании высшего церковного руководства.

Помимо этого Собор принимает решения о предоставлении автокефалии, автономии или самоуправления отдельным частям Церкви, что определяет структуру и взаимоотношения внутри великой церковной семьи. Кроме того, на Соборе обсуждаются важнейшие вопросы внутренней церковной жизни, межцерковных и межконфессиональных отношений, а также взаимодействия Церкви с государством и обществом.

Важная особенность Поместного Собора состоит в его соборном характере: решения принимаются совместно представителями различных категорий духовенства и мирян, в соответствии с каноническими принципами соборного управления. Право на единоличное решение без согласия Собора у Патриарха отсутствует, что отражает апостольское правило 34 и традиции церковного соборничества.

Для легитимности принимаемых решений необходимо участие значительного числа иерархов — согласно Уставу, не менее трёх архиереев. Также Собор выступает судебной инстанцией по церковным спорам между епископами и рассматривает апелляции по отлучениям, что добавляет ему статус важнейшего арбитра канонического порядка [5].

Взаимодействие Поместного Собора с другими высшими органами церковной власти отличается чётким разграничением полномочий. Архиерейский Собор, регулярно функционирующий орган, выступает инициатором созыва Поместного Собора и подготавливает его работу.

В свою очередь, Поместный Собор утверждает основные стратегические решения, которые далее реализуются через исполнительные органы —

Священный Синод и Патриарха как его председателя. Такая схема управления сохраняет баланс между представительным соборным органом и постоянными исполнительными структурами, исключая монополизацию власти и обеспечивая последовательность в церковной политике [6].

Исторически роль Поместного Собора в Русской Православной Церкви связана с традицией всекатегориального соборного управления, начиная с древних Соборов IV века. После перерыва в синодальный период XX века возрождение Поместных Соборов стало символом возвращения соборности в церковную жизнь. Современный Устав подчёркивает, что решения Поместного Собора отражают единство веры и дисциплины всей Церкви, а также ответственно подходят к взаимоотношениям с другими православными и нехристианскими сообществами.

Такой подход подчеркивает значимость Собора как органа, способного объединять различные уровни церковной жизни в согласованное целое.

Таким образом, деятельность Поместного Собора является решающей для определения направления развития Церкви.

Следующим значимым уровнем управления являются Архиерейский Собор и Священный Синод. Архиерейский Собор представляет собой высший совещательный орган, в котором участвуют исключительно архиереи — правящие и викарные епископы, а также главы синодальных учреждений и духовных академий.

Он собирается периодически и занимается утверждением уставов, решением важных административных и канонических вопросов, а также формированием состава Священного Синода. Функции Архиерейского Собора заключаются в выработке общей стратегии церковной жизни и обеспечении согласованности управления в масштабах всей Церкви.

Священный Синод, в свою очередь, выступает как постоянный исполнительный и административный орган Церкви между заседаниями Архиерейского Собора. Его возглавляет Патриарх Московский и всея Руси, а в состав входят девять постоянных и до пяти временных членов — архиереев, избираемых или вызываемых на определённый срок согласно установленных норм.

К постоянным членам входят, среди прочих, митрополиты ключевых епархий и председатель Отдела внешних церковных связей, что обеспечивает широту представительства в управлении.

Основным назначением Священного Синода является реализация решений Архиерейского Собора, координация деятельности епархий и синодальных учреждений, а также рассмотрение кадровых, административных и канонических вопросов. Синод имеет право вносить свои предложения для обсуждения на Архиерейском Соборе и самостоятельно принимать решения по текущим вопросам, требующим оперативного вмешательства.

Кроме того, он представляет отчет о своей деятельности Архиерейскому Собору через председателя — Патриарха, что обеспечивает механизм взаимного контроля и подотчетности [2].

Патриарх выполняет ключевую руководящую функцию в работе обоих органов. В качестве председателя Священного Синода он направляет его деятельность, выступая гарантом единства и канонического порядка. С Патриархом связано право созыва заседаний Синода, утверждения повесток и контролирования исполнения решений.

В это же время, Патриарх сотрудничает с Архиерейским Собором, который наделён правом утверждения составов Синода и пересмотра кадровых решений, укрепляя тем самым баланс между представительным и исполнительным органами.

Взаимоотношения Архиерейского Собора и Священного Синода основаны на принципах соборного управления и разделения функций: Собор формулирует основные направления, принимает уставные и стратегические решения, а Синод осуществляет их реализацию и постоянное управление в межсоборный период.

Такая организация позволяет сохранять традицию соборности, одновременно обеспечивая эффективное оперативное руководство. Священный Синод выступает в роли президиума Архиерейского Собора, контролируя исполнение его решений и обеспечивая связь между высшими церковными инстанциями [1].

Заседания Священного Синода обычно проходят как в резиденциях Патриарха, так и в исторических зданиях, служащих центрами церковного управления. Практикуются также выездные заседания, позволяющие учитывать территориальные особенности и укреплять связь центра с региональными церковными структурами.

Двухсессионный распорядок работы (летняя и зимняя сессии) помогает держать под контролем все важнейшие административные процессы и своевременно реагировать на возникающие вопросы [1].

Их совместная деятельность обеспечивает оперативное управление церковными делами.

Для реализации решений высших органов действует исполнительный орган — Высший Церковный Совет. Он обеспечивает эффективное исполнение решений высшей церковной власти.

Высший Церковный Совет (ВЦС) является коллегиальным исполнительным органом, действующим при Патриархе Московском и Всея Руси и Священном Синоде. Он возглавляется Патриархом и формируется из руководителей синодальных отделов, комитетов, комиссий и других структурных подразделений Московской патриархии.

Такое включение представителей различных направлений церковной жизни гарантирует комплексный и скоординированный подход к управлению и выполнению церковных решений [7].

Основная задача ВЦС — координация деятельности всех синодальных учреждений и структур Русской Православной Церкви. Ранее синодальные отделы функционировали отчасти разрозненно, без единой управляющей линии. ВЦС устраняет этот разрыв, обеспечивая регулярное «сверение часов» между различными органами управления, что позволяет синхронизировать их работу.

Такая координация становится возможной благодаря коллегиальному обсуждению и совместной редакции многочисленных проектов и документов, которые затем подаются на рассмотрение Священного Синода [7].

Кроме того, Высший Церковный Совет осуществляет контроль за реализацией решений, принятых Поместным Собором, Архиерейским Собором

и Священным Синодом, следя за их своевременным и точным исполнением в рамках всей церковной структуры.

В частности, ВЦС анализирует ход выполнения программ, проектов, инициатив, имеющих общецерковное значение, и выступает органом, объединяющим мнения руководителей различных подразделений Церкви и Патриарха, что способствует выработке согласованных стратегий [7].

Специфика работы ВЦС проявляется в его дискуссионном и коллегиальном характере. Заседания проходят с активным участием Патриарха, что обеспечивает не только руководство, но и непосредственное вовлечение высшего церковного иерарха в процесс координации.

По итогам обсуждений принимаются решения, которые формируют конкретные практические шаги по реализации церковной политики на всех уровнях управления. Кроме того, периодически проводятся совместные заседания ВЦС и Священного Синода, что усиливает единство и согласованность в управленческих процессах.

ВЦС играет важную роль в обеспечении связи между стратегическим принятием решений высшими органами и их оперативным воплощением. Он обеспечивает эффективность церковного управления, интегрируя деятельность многочисленных подразделений и структур, что позволяет поддерживать стабильность и согласованность в жизни Русской Православной Церкви, учитывая её масштаб и многоплановость.

Таким образом, Высший Церковный Совет является ключевым звеном в переходе от формулировки стратегических задач и направлений церковной политики к их практическому исполнению, обеспечивая тем самым эффективное функционирование всей системы управления РПЦ [7].

Совещательным органом при высших властях является Межсоборное Присутствие. Этот орган создан для содействия подготовке решений по важнейшим вопросам внутренней жизни и внешней деятельности Русской Православной Церкви.

Межсоборное Присутствие обеспечивает общецерковное и многоплановое обсуждение тем, связанных с богословием, управлением,

церковным правом, богослужением, пастырской деятельностью, миссией, образованием и просвещением, а также отношениями Церкви с обществом, государством, другими конфессиями и религиями.

Состав Межсоборного Присутствия формируется из архиереев, священников и мирян, избираемых Священным Синодом с ротацией раз в четыре года. Работа организована через Президиум, комиссии и рабочие группы, охватывающие различные сферы церковной жизни, что позволяет комплексно изучать и обсуждать широкий спектр вопросов.

Для обеспечения регламента и подготовки заседаний функционирует специализированный аппарат и экспертный совет, способствующие системному подходу к анализу проблематики и формированию рекомендаций [8].

Порядок работы Межсоборного Присутствия подразумевает внесение в повестку актуальных вопросов по инициативе Поместного Собора, Архиерейского Собора или Священного Синода, а также по предложению Патриарха. Комиссии анализируют поставленные задачи, проводят консультации и выдают обоснованные заключения с конкретными рекомендациями.

Итоговые предложения рассматриваются на заседаниях Президиума, пленума Межсоборного Присутствия и затем могут направляться для утверждения в Священный Синод или на обсуждение соборов [8].

Таким образом, Межсоборное Присутствие выполняет исключительно консультативную функцию, не обладая правом принимать окончательные решения, но играя важную роль в подготовке и согласовании предложений перед вынесением их на рассмотрение высших органов Церкви. Его деятельность способствует взвешенным решениям по ключевым вопросам жизнедеятельности Церкви.

Важным элементом системы управления является церковный суд, функционирующий в трёх инстанциях. Согласно Уставу РПЦ 2024 года и Положению о церковном суде, утверждённому Архиерейским Собором в 2008 году с последующими изменениями 2017 года, судебная система включает епархиальные суды, Общецерковный суд и Суд Архиерейского Собора.

Такой трёхуровневый порядок позволяет осуществлять судебную власть на разных ступенях церковного управления, обеспечивая контроль за соблюдением канонов и устава в масштабах всей Церкви.

Епархиальные суды представляют собой суды первой инстанции. Их состав формируется из священнослужителей, которым епархиальный архиерей предоставляет полномочия судей, а председателем часто является викарный архиерей или пресвитер.

Епархиальный архиерей играет двойственную роль: он возбуждает дела и одновременно выступает в качестве обвинителя, направляя материалы в епархиальный суд. Рассмотрение дел в епархиальных судах ведётся, как правило, в закрытом режиме, без публичности и доступа сторон к протоколам и материалам дела. Обвиняемый лишён права на защитника, а принцип презумпции невиновности заменён на презумпцию виновности, что вызывает значительную критику [9].

Решения епархиального суда носят рекомендательный характер, однако окончательное словопринятие остаётся за архиереем либо собором при серьёзных спорах или апелляциях. В случае несогласия с решением епархиального архиерея дело передаётся в Общецерковный суд — суд второй инстанции, обладающий правом окончательного разрешения споров и рассмотрения апелляций. Общецерковный суд формируется из заслуженных архиереев и духовенства, назначаемых Архиерейским Собором, и действует как гарантия единства канонического правосудия и системного контроля за деятельностью епархиальных судов [9].

Третьей и высшей судебной инстанцией является Суд Архиерейского Собора, который рассматривает наиболее значимые и прецедентные дела, а также вопросы, касающиеся отношения между высшими церковными иерархами или других сложных дисциплинарных нарушений.

Решения этого суда обязательны к исполнению на всех уровнях. Помимо этого, в структуре РПЦ существуют высшие церковно-судебные инстанции Русской Православной Церкви Заграницей и Самоуправляемых Церквей, обладающие автономией в судебном управлении [9].

Процедуры церковного судопроизводства характеризуются закрытостью и отсутствием публичного контроля. Данные особенности, включая неконтролируемую зависимость судов от архиереев, отсутствие права на защиту и закрытый доступ к материалам, вызывают критику в отношении принципов справедливости и прозрачности. Несмотря на это, суды руководствуются священными канонами, Уставом РПЦ и Положением о церковном суде, обеспечивая соблюдение внутренней дисциплины и единства Церкви [9].

Значимым аспектом является то, что епархиальный архиерей выступает не только судьёй, но и инициатором процесса, что усиливает его влияние на исход дела и подчеркивает вертикальную иерархическую структуру церковного правосудия. Суды призваны решать не столько вопросы правового характера в гражданском понимании, сколько поддерживать внутренний порядок Церкви, отстаивать каноническое право и обеспечивать духовный порядок в церковной жизни.

Таким образом, судебная система обеспечивает соблюдение канонов и устава на всех уровнях церковной жизни.

Канонические подразделения РПЦ за рубежом обладают специфическим юридическим статусом согласно национальным законам. Они действуют в рамках правовых систем тех стран, где расположены, что требует регистрации как юридических лиц с целью обеспечения законности своей деятельности. Особенности такого статуса зависят от местного законодательства, которое регулирует порядок создания религиозных организаций, их имущественных прав и обязанностей, а также взаимодействия с государственными органами.

Русская Православная Церковь Заграницей (РПЦЗ) представляет собой самоуправляемую церковную структуру в составе Московского Патриархата с момента официального воссоединения 17 мая 2007 года.

Исторически РПЦЗ возникла в 1920 году как объединение русской православной эмиграции и на протяжении многих десятилетий функционировала независимо от Московского Патриархата по причинам политического характера. После нормализации отношений и подписания Акта о каноническом общении РПЦЗ стала неотъемлемой частью РПЦ, сохраняя

свою церковно-административную иерархию, богослужебные традиции и отдельный центр управления, расположенный в Нью-Йорке [10].

Подобное самоуправление наканонических подразделений отражается и в их правовом положении. Каждая каноническая структура за рубежом регистрируется в соответствии с требованиями стран пребывания как отдельное юридическое лицо.

Это позволяет приходам, монастырям и епархиям осуществлять хозяйственную и административную деятельность, владеть недвижимостью, взаимодействовать с государственными и общественными институтами. При этом юридическая регистрация не отменяет подчинённости каноническим властям Московского Патриархата, который координирует общую стратегию, обеспечивает преемственность канонических норм и церковного законодательства в международном масштабе.

На практике регистрация подразделений РПЦ за рубежом предполагает соблюдение национальных нормативных актов, что требует адаптации церковных документов, уставов и внутренних правил с учётом юридических стандартов конкретных государств. Данная адаптация не изменяет сущности канонического положения, однако обеспечивает легитимность церковной деятельности в правовом поле принимающей стороны. Наряду с этим, органы управления РПЦ продолжают определять внутреннюю дисциплину, порядок назначения духовенства и контроль за соблюдением канонов, что сохраняет целостность церковной структуры [11].

Таким образом, канонические подразделения за рубежом объединяют в себе внутреннюю самоуправляемость и внешнюю юридическую регистрацию. Они функционируют как полноценные церковные образования внутри Русской Православной Церкви, обладая определённой степенью автономии, но при этом подчиняясь каноническим нормам Московского Патриархата.

Совместное соблюдение канонического и национального правового порядка обеспечивает устойчивость церковного присутствия, адаптацию к различным историко-культурным условиям и возможность успешной миссионерской и пастырской деятельности.

Это обеспечивает законность деятельности церкви на международном уровне [11].

Таким образом, система управления Русской Православной Церковью по Уставу 2024 года представляет собой сложную и сбалансированную модель, объединяющую исторические традиции церковного управления с современными требованиями канонической и административной практики. Иерархия, возглавляемая Патриархом и подкреплённая высшими коллегиальными органами — Поместным и Архиерейским Соборами, а также Священным Синодом, обеспечивает сохранение соборности при эффективной реализации управленческих функций.

Основные полномочия высших органов, включая право избрания Патриарха, принятия ключевых решений о статусе и внутренней организации Церкви, подтверждают важность единства и согласованности в жизни Русской Православной Церкви. Одновременно исполнительные и совещательные органы — Высший Церковный Совет и Межсоборное Присутствие — способствуют координации деятельности и подготовке взвешенных, обоснованных рекомендаций, что повышает качество управленческих процессов.

Церковные суды остаются важным механизмом поддержания внутреннего порядка и соблюдения канонического права, что критически необходимо для стабильности церковной жизни.

Канонические подразделения РПЦ за рубежом, сочетая внутреннюю церковную автономию с обязательным соблюдением национального законодательства, демонстрируют способность Церкви адаптироваться к международным условиям. Это обеспечивает легитимность и устойчивость её деятельности в различных культурных и правовых контекстах.

В целом, система управления РПЦ, закреплённая в Уставе 2024 года, демонстрирует устойчивость и гибкость, способную отвечать вызовам современной церковной и общественной жизни.

Результаты исследования подчёркивают необходимость дальнейшего развития механизмов прозрачности и участия, повышения эффективности

судебной системы и укрепления институциональной связи между различными уровнями управления.

Такой подход важен для поддержания её духовного авторитета и миссионерской эффективности в ближайшие десятилетия.

Список использованной литературы:

1. Курс церковного права : Учеб. пособие / Протоиерей Владислав Цыпин. - Изд. Круглый стол по религиоз. образованию в Рус. Православ. Церкви. - Клин : Христиан. жизнь, 2004. – 700 с.

2. Шестопалов М.А. Развитие Уставных документов Русской Православной Церкви в современный период // Образование и право. 2023. №1.

3. Официальный сайт Русской Православной Церкви / Патриархия.ru [Электронный ресурс] // https://patriarchia.ru/documents/statute?from=documents [12.10.2026].

4. Азбука веры Православная библиотека Официальные документы Устав Устав религиозной организации «Русская Православная Церковь» (гражданский), 1998 г. // https://azbyka.ru/otechnik/dokumenty/ustav-religioznoj-organizatsii-russkaja-pravoslavnaja-tserkov-grazhdanskij-1998-g/ [12.10.2026].

5. Поместный Собор Русской Православной Церкви 30 мая - 2 июня 1971 г: Документы. Материалы. Хроника. М., 1972. С. 128.

6. «Священный Собор Православной Российской Церкви 1917–1918 годов. Обзор Деяний. Вторая сессия». М., 2001.

7. Собрание документов Русской Православной Церкви. Т. 1. Нормативные документы. – М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2013. – 544 с.

8. Азбука веры Православная библиотека Официальные документы. Устав. Устав Русской Православной Церкви. // https://azbyka.ru/otechnik/dokumenty/ustav-russkoj-pravoslavnoj-tserkvi/#0_7 [14.10.2026].

9. Азбука веры Православная библиотека Официальные документы Церковный суд Положение о церковном суде Русской Православной Церкви // https://azbyka.ru/otechnik/dokumenty/polozhenie-o-tserkovnom-sude-russkoj-pravoslavnoj-tserkvi-moskovskogo-patriarhata/ [16.10.2026].

10. Законодательство Русской Православной Церкви Заграницей (1921-2007) / Сост. Д.П. Анашкин. — Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. — 619 с.

11. Введение в каноническое право Православной Церкви : по учению канонической школы / Григорий (Афонский) – Киев. 2001. – 56 с.

© Зверкович Г.В., 2026

УДК 316.35

ГЛАВА 13. СОЦИАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВО, СТАРШЕЕ ПОКОЛЕНИЕ И ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ

Романычев И.С.
кандидат социологических наук, доцент
Институт дополнительного профессионального образования
работников социальной сферы
г. Москва, РФ

Аннотация: В данной главе освещаются вопросы существования социального государства как феномена в сознании старшего поколения. Люди старших возрастов, нуждающиеся в социальной защите, воспринимают социальный функционал государства как нечто естественное и необходимое, чему способствовало как воспитание, так и обострение социальных проблем пожилых в переходный период. Вместе с тем, сам феномен социального государства сегодня претерпевает кризис, что приводит к диссонансу в осмыслении данного феномена

Ключевые слова. Социальное государство, социальная защита, пожилой человек, старость, феноменология, социология

THE WELFARE STATE, THE OLDER GENERATION, AND PHENOMENOLOGICAL SOCIOLOGY

Romanychev I.S.
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Institute of Additional Professional Education of Social Workers
Moscow, Russian Federation

Abstract. This chapter highlights the existence of the welfare state as a phenomenon in the minds of the older generation. Older people who need social protection perceive the social function of the state as something natural and necessary, which has been fostered both by upbringing and by the exacerbation of social problems faced by the elderly during the transitional period. At the same time, the very phenomenon of the welfare state is currently experiencing a crisis, which leads to a dissonance in the understanding of this phenomenon.

Keywords. Welfare state, social protection, elderly person, old age, phenomenology, sociology

Статья 7 Конституции Российской Федерации провозглашает нашу страну социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Далее поясняется, что в перечень социальных прерогатив государства входят охрана труда и здоровья людей, гарантия минимального размера оплаты труда, поддержка материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан, развитие системы социальных служб, выплата государственных пенсий, пособий и иные гарантии социальной защиты. Понятие «социальное государство» также встречается в Конституциях ФРГ 1949 г., Французской Республики 1958 г., Испании 1978 г. При этом перечень социальных обязательств, а равно и трактовка данного термина в Основных законах разных стран могут различаться. Однако в любом случае речь идёт о трёх основных социальных ориентирах государства: охране трудовых прав, защите семьи и детства, социальных обязательствах перед наиболее уязвимыми слоями населения.

По мнению большинства исследователей феномена социального государства, таковым можно назвать государство, которое, во-первых, провозглашает приверженность Всеобщей Декларации прав человека и иным социально-ориентированным международным соглашениям; во-вторых, развивает законодательство в плане формирования структуры социальных обязательств перед гражданами; в-третьих, создаёт систему институтов для реализации данных обязательств; в-четвёртых, обеспечивает стабильное финансирование соответствующих мероприятий, а равно старается консолидировать общественные ресурсы для решения социальных проблем; в-пятых, соблюдает принцип адресности и индивидуального подхода к проблеме каждого гражданина, тем самым стараясь приблизить набор социальных благ к некоей адекватной величине и обеспечить развитие адаптационных способностей индивида.

Социальное государство в своём толковании неотделимо от государства правового, поскольку социальное благополучие граждан зависит не только и не столько от объёмов полагающихся им социальных благ, сколько от самой

возможности отстаивать данный спектр прав: на образование, охрану здоровья, жилище, социальное обеспечение, пользование культурными благами и т. п. Эффективная работа судебной системы и правоохранительных органов настроена на постоянную поддержку системы защиты социальных прав граждан, что в свою очередь способствует эффективному социальному развитию и гуманизации общественных отношений. Наконец, построение социального государства немыслимо без использования потенциала гражданского общества – общества людей с развитым политико-правовым сознанием, занимающих активную гражданскую позицию по всем вопросам общественной жизни, в том числе и по социальным проблемам. Отсюда очевидная политизированность проблематики развития социального государства, его обусловленность развитостью демократических институтов.

Таким образом, набор признаков социального государства нельзя ограничивать исключительно вопросами социальной защиты неблагополучных или социально-уязвимых слоёв населения. Хотя именно такая методологическая ошибка наиболее часто встречается в ряде современных научных публикаций по данной тематике, в выступлениях политиков, в освещении социальных проблем СМИ. Однако другой немаловажной ошибкой является стремление измерять степень социальности государства исключительно объёмом денежных расходов на здравоохранение, образование и социальную защиту в процентах от ВВП или госбюджета. Ведь помимо важности размеров капиталовложений не менее значимым является институциональная эффективность расходования данных средств. Выплата государственной социальной помощи малоимущим гражданам вряд ли является стимулом к решению собственных материальных проблем (если, конечно, есть потенциальная возможность данного решения, отсюда принцип адресности в социальной работе с индивидом). Скорее, это решение вопроса выживания, и то временного. Равно и пребывание ребёнка в стационарном учреждении, безусловно, необходимое, может вовсе не способствовать росту степени его адаптированности в дальнейшей жизни. Поэтому только использование методик, развивающих физиологический, интеллектуальный и

психоэмоциональный потенциалы индивида, может привести к значимому социальному эффекту – снижению степени социальной уязвимости индивида и его окружения, формированию собственной стратегии адаптации и развития. Именно многократное использование развивающих методов работы – социокультурной адаптации, переподготовки, социального контракта, сопровождения, реабилитации в социальной защите миллионов российских граждан может способствовать тому, что мы называем социальным развитием.

Социальное государство реализует себя через систему организаций, чей функциональный диапазон чрезвычайно широк. Это организации здравоохранения, образования, культуры, жилищной сферы, физкультуры и спорта и т. п. Однако подлинные ассоциации с «социальностью» государства вызывают у населения учреждения такой сферы, как социальная защита. Крупнейший российский специалист в области социальной защиты населения профессор Е. И. Холостова давала такое определение данной сфере: «Социальная защита населения – это совокупность законодательно установленных экономических, социальных, юридических гарантий и прав, социальных институтов и учреждений, обеспечивающих их реализацию и создающих условия для поддержания жизнеобеспечения и деятельного существования различных социальных слоёв и групп населения, прежде всего социально-уязвимых» [7, с. 44]. Система социальной защиты населения – это в первую очередь совокупность социальных служб, чья деятельность направлена на оказание тех или иных видов помощи гражданам, объективно не способным самостоятельно решить насущные вопросы адаптации к внешней реальности. К числу социально-уязвимых слоёв населения, как правило, относятся: граждане пожилого возраста; лица с инвалидностью; многодетные и одинокие родители; малообеспеченные граждане; безработные; дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; беспризорные и безнадзорные дети; семьи, ведущие асоциальный образ жизни; жертвы семейного насилия; лица без определённого места жительства; беженцы и вынужденные переселенцы; лица, страдающие различными видами физической и психической зависимости; граждане, вернувшиеся из мест заключения; ВИЧ-

инфицированные; военнослужащие, проходившие службу в «горячих точках» и многие другие.

Система социальной защиты населения может структурироваться по различным основаниям, однако одним из распространённых вариантов её структуры является следующий: а) социальное обслуживание, б) социальное страхование, в) пенсионное обеспечение, г) льготное обеспечение. Необходимо сделать оговорку: речь идёт не о принадлежности данных сфер к одной управленческой структуре. Так, формально Социальный фонд является отдельной организацией с собственной вертикалью управления и не подчиняется органам социальной защиты на региональном или местном уровнях. Однако выполняя важнейшую социальную функцию – материального обеспечения пожилых, инвалидов и т. п. – данная организация является элементом сферы социальной защиты населения. Действующие на уровне муниципальных районов Управления социальной защиты населения (в различных регионах РФ названия ведомств могут различаться), в свою очередь, взаимодействуют с разветвлёнными структурами, главными элементами которых являются многочисленные центры социального обслуживания населения, центры социальной помощи семье и детям, реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры медико-социальной реабилитации инвалидов, кризисные центры, центры социальной адаптации бездомных, социальные приюты для детей и подростков, пансионаты для пожилых и инвалидов. Все эти учреждения являются социальными службами, основная цель которых – оказание помощи человеку в состоянии нуждаемости. В федеральном законодательстве (Федеральный закон № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в РФ») перечисляются критерии нуждаемости, например, такие, как полная или частичная утрата способности либо возможности осуществлять самообслуживание, наличие в семье инвалида или инвалидов, в том числе ребенка-инвалида или детей-инвалидов, наличие ребенка или детей, испытывающих трудности в социальной адаптации, отсутствие возможности обеспечения ухода (в том числе временного) за инвалидом, ребенком,

детьми, наличие внутрисемейного конфликта, отсутствие определенного места жительства, отсутствие работы и средств к существованию. Правда, стоит отметить, что эти критерии касаются только сферы социального обслуживания, в то время как в целом социальная защита населения имеет более широкий фронт направлений.

К социальным службам необходимо добавить многочисленные благотворительные фонды, некоммерческие организации, группы самопомощи, социальные учреждения при религиозных организациях. Весь этот сектор объединяет около миллиона штатных сотрудников и добровольцев, большинство из которых считают свой труд призванием. Социальные работники, социальные педагоги, психологи, медицинский персонал социальных служб представляют особую когорту людей, выбравших в качестве профессиональной стези социальное служение, помощь человеку в преодолении жизненных трудностей. При этом стоит упомянуть, что собственно профессиональные социальные службы появились в нашей стране относительно недавно – в 1991-92 годах. Именно в 1991 году в России появляется три новых специальности – социальный работник, специалист по социальной работе, социальный педагог – и с того же года начинается подготовка профессиональных кадров для отечественной социальной защиты. В последующее десятилетие, несмотря на колоссальное недофинансирование социальной сферы, в стране появляются многочисленные профильные центры социального обслуживания различных категорий населения, пришедшие на смену советским органам и учреждениям социального обеспечения.

Результаты исследований деятельности социальных служб до сих пор открывают много нерешённых проблем – проблемы определения эффективности социального обслуживания, проблемы борьбы с формированием иждивенческих стратегий у получателей услуг, проблемы обеспечения адресности социальной помощи и т. п. Социологические исследования общественной проблематики демонстрируют повышающийся интерес различных политических сил к социальным проблемам и поиску эффективных путей их решения. По большому счёту, политическая функция

социальных служб – снижение социальной напряжённости, выстраивание каналов взаимосвязи между властью и наиболее незащищёнными слоями населения, поддержание веры населения в то, что власть хоть как-то о них заботится. Однако без чёткой идеологической основы и грамотного целеполагания социальные службы России рискуют так и остаться просто раздатчиками «копеечных» социальных благ в виде разовых выплат, обедов в социальных столовых, определений в стационар, помощи в оформлении документов, доставки на дом продуктов и т. д. Сформировать же идеологию отечественной социальной работы может и должно государство, в идеале стремящееся к тому, чтобы каждый индивид мог не только позволить себе минимум материальных и духовных благ, но и также реализовать свои возможности в полной мере. Выступая агентами государства, социальные службы содействуют повышению уровня и качества жизни людей, не позволяя им быть оторванными от общества, не допуская социальной эксклюзии и упреждая деградацию целых социальных групп.

Однако, являясь проводниками отечественной социальной политики и хранителями гуманитарных ценностей, социальные службы не могут не вбирать в себя и не отражать в своей деятельности два очень важных аспекта. Первый: социальные службы действуют в разрезе той морально-нравственной среды, в которой пребывает всё общество. Второй: их деятельность отражает ту модель социальной политики, которая долгие годы складывалась в данной стране.

Моральным качествам сотрудников социальных служб уделяется первоочередное внимание во всех методических разработках в области социальной работы. Существующий Кодекс этики и служебного поведения работников органов управления социальной защиты населения и учреждений социального обслуживания (приказ Минтруда и соцзащиты РФ от 31.12.2013 № 792) направлен на поддержание в работе социальных служб принципов человеческого достоинства и толерантности, социальной справедливости и гуманизма, компетентности и социальной активности. Государство обязывает работников социальных служб олицетворять всё самое

гуманистическое, что осталось в социальной среде. Зачастую социальная служба – это последняя инстанция, куда может обратиться человек, находящийся в трудной жизненной ситуации и не видящий перспектив экономического, социального и морального оздоровления своей жизни. Являясь агентом социального государства, социальная служба берёт на себя обязанность в первую очередь моральной поддержки индивида. Выдержанная манера общения соцработников с получателем услуг, принятие человека таким, какой он есть, отсутствие предрассудков в отношении национальных, религиозных, социально-экономических, гендерных, возрастных различий – всё это лежит в основе установления первичных связей получателя с социальной службой. Через установление доверительных отношений между получателями услуг и социальными работниками формируются стратегия и тактика совместной работы по избавлению от социальных недугов, обретению новых жизненных смыслов, повышению самооценки и росту целеустремлённости индивида. Именно в процессе установления межличностного доверия можно провести грамотную социальную диагностику проблемы и увидеть истинные корни существующего положения. Отсюда возможность разглядеть реабилитационный потенциал человека – инвалида, бездомного, наркозависимого – и основания для разработки программы оказания социальных услуг.

Однако общая морально-нравственная атмосфера, царящая в обществе, далеко не всегда располагает каждого из нас к поиску компромиссов и установлению доверия. Одним из недостатков современных социальных служб, как показывают результаты многих исследований, являются, пусть и не всегда, относительно низкие показатели этического компонента в деятельности сотрудников социальных служб. Кадровая политика в организациях данного профиля неминуемо должна быть направлена на отсев наиболее морально неустойчивых и конфликтных сотрудников, в противном случае главным растратчиком народного доверия может стать именно государство в том аспекте, в котором оно существует в сознании социально-уязвимых групп населения. При этом потеря доверия будет одновременно пролегать по двум

вербализованным направлениям: «нет доверия государству, так как плохой соцработник – человек государства» и «нет доверия государству, поскольку оно не может оградить нас от плохих социальных работников». Подобная политизация проблемного поля работы социальных служб особенно свойственна пожилым, инвалидам, многодетным семьям, в меньшей степени – бездомным, наркозависимым, детям, жертвам семейного насилия, беженцам.

Что же касается отражения в деятельности социальных служб модели социальной политики государства, то эта закономерность в меньшей степени зависит от этического аспекта деятельности социальных работников, в большей – от законодательства, стандартов и нормативов оказания услуг, уровня конкуренции между социальными службами, идеологической основы оказания помощи и т. п. Так, в странах с традиционной либеральной моделью социальной политики (США, Великобритания) государство гарантирует гражданам сравнительно малый объём благ, в большей степени поддерживая негосударственный сектор социальной помощи и реабилитации, благотворительные фонды и т. д. Основной идеей социальной политики является поддержка собственных инициатив гражданина по выходу из трудной жизненной ситуации, что ошибочно воспринимается некоторыми исследователями как нарочитое равнодушие государства к социальным проблемам. Социальные службы в этих странах, возможно, стремятся к высокому уровню адресности оказания услуг, тем самым борясь с иждивенчеством, и предлагают программы переобучения, реабилитации, имеющие цель достижение максимально полной самостоятельности индивида. Развитый сектор частных или приватизированных социальных служб практикует платные социальные услуги, также создавая для гражданина своеобразный антистимул к повышенному потреблению социальных услуг. Большое количество групп самопомощи инвалидов, пожилых, бывших наркозависимых и иных категорий действуют независимо от государства, укрепляя тем самым потенциал социума в сфере самоорганизации. При этом технологии социальной работы в данных странах отличаются многообразием именно по причине слабой регламентации государством частной сферы

социальной защиты, а также высокого уровня конкуренции между социальными службами.

В странах с традиционной, пока ещё не успевшей размыться социал-демократической моделью социальной политики (Швеция, Норвегия) государство щедро финансирует социальную сферу из бюджета, стремясь к обеспечению максимального равенства граждан в доступе к услугам. Высокие пособия на детей и по безработице, преимущественно бесплатное образование и здравоохранение, государственные программы поддержки мигрантов, развитие доступной инфраструктуры для инвалидов – это основные черты социальной политики данных стран, которые, как считается, на рубеже XX – XXI веков приблизились к полноценному практическому воплощению проекта «социального государства». Социальные службы в этих странах практикуют принцип адресности не столько для отсева потенциальных иждивенцев, сколько для подбора максимального количества экономических, психологических, медико-социальных и социально-бытовых услуг для каждого нуждающегося. Длительность оказания реабилитационных, адаптационных и иных услуг достаточно высока, имеет место длительное социально-педагогическое сопровождение индивида, вышедшего из трудной жизненной ситуации. Частный сектор социального обслуживания там развит не так сильно, как в либеральных государствах, однако большую власть в социальной сфере наряду с государством имеют муниципалитеты. Опыт деятельности социальных служб данных стран наиболее трудно перенимаем другими странами в силу редкой возможности приблизить кадровый и финансовый потенциал своих служб к такому высокому уровню. Однако при рассмотрении опыта деятельности органов социальной защиты в вышеупомянутых моделях необходимо учитывать, что мировые финансовые кризисы (1980-х годов, 2008-2009 гг., пандемийный кризис 2020-2021 гг.) заставили властные круги многих стан пересмотреть подходы к финансированию социальной сферы, определению количества и качества услуг населению, что не могло не привести к стиранию чётких контуров данных моделей социальной политики, заимствованию опыта друг у друга, а следовательно, к изменениям

приоритетов развития социального государства. Так, либеральные государства становятся более социально-ориентированными, а социал-демократические – более избирательными в предоставлении социальной помощи.

В Российской Федерации образ социальной службы как агента государства в сознании населения нуждается в крайне глубоком изучении. Это связано как с естественной дифференциацией общества по различным социально-групповым признакам, так и с малой степенью информированности многих граждан о социальной работе в обществе. Люди молодого возраста реже являются получателями услуг сферы социальной защиты, нежели пожилые граждане; женщины молодого и среднего возраста в большей степени посещают учреждения социальной защиты семьи и детства по сравнению с мужчинами; представители диаспор больше нацелены на получение помощи от самих диаспор, и т. п. Ряд граждан считает, что какое-либо обращение в социальные службы унизительно, поскольку индивид ставит себя в излишнюю зависимость от государства, расписывается в собственной беспомощности в противостоянии жизненным трудностям. Подобные суждения зачастую связаны с недооценкой губительных последствий многих трудных жизненных ситуаций, а также с отсутствием эмпатии – способности представить ощущения другого индивида в той или иной ситуации. Однако отрицать необходимость работы социальных служб практически никто не решается. Негативный вектор суждений по большинству пролегает: 1) по линии восприятия социальных служб как рассадников иждивенчества, 2) по линии оценки недостаточности усилий социальных служб для решения или сдерживания какой-либо проблемы. При этом для лиц, являющихся получателями услуг различных социальных служб, характерны оценки их деятельности в первую очередь с позиций морально-нравственного настроя социальных работников на работу с проблемными категориями населения.

Определять значимость социальных служб для государства и социума нельзя в отрыве от функциональной составляющей их деятельности. Для определённых категорий – пожилых, инвалидов – службы выполняют весьма значимую рекреационную функцию. Например, при посещении направлений

активного долголетия пожилой человек может найти занятие по душе, участвовать в культурно-досуговых мероприятиях, попросту отдыхать. Социокультурное развитие личности, вне зависимости от возраста, приводит к расширению граней самопознания, открытию в себе новых способностей. Не менее важен коммуникативный аспект деятельности социальных служб, ибо в их стенах встречаются люди, поражённые одной общей проблемой, что только усиливает их взаимопонимание и сближение. Они делятся опытом в адаптации к инвалидности, преодолении наркозависимости, безработицы, бездомности, семейных конфликтов. В дальнейшем, как правило, приобретённые связи не разрываются, что, в свою очередь, усиливает роль взаимопомощи в жизни каждого из получателей услуг. Комплексный подход социальных служб к оказанию услуг позволяет восстанавливать жизненные силы индивида в разных аспектах – медицинском, экономическом, психологическом, профессиональном, культурном. В идеале это способствует росту самооценки и жизненной активности человека. Таким образом, социальная служба является чуть ли не единственной инстанцией, воплощающей работу с человеком во всех ипостасях – биологической, интеллектуальной, психоэмоциональной, а следовательно, успешность её деятельности – весомый индикатор отношения государства к человеку и наличия нравственных ориентиров в обществе [2, с. 12].

Вместе с тем, вопрос организации и контроля деятельности различных учреждений социальной направленности является в известной степени политизированным. Ряд экспертов настаивает на том, что социальные службы должны находиться в подчинении муниципальным органам власти (не входящим в систему власти государственной). К этому, в частности, призывают политики праволиберального толка, приводя в пример опыт эффективной организации социальной работы в муниципалитетах Западной Европы. Главным их аргументом является факт физической и эмоциональной приближенности муниципальной власти к социально-уязвимым слоям населения, что по идее должно способствовать росту адресности и индивидуального подхода в оказании социальных услуг, учёту местных

особенностей в организации социальной помощи. Иные эксперты говорят о необходимости «огосударствления» социальной работы, необходимости прямого подчинения системы социальной защиты государственным органам власти, что, по большому счёту, реализовано в России в 2004 – 2005 годах. Тогда социальные службы окончательно перешли в подчинение региональным органам власти, что отняло у муниципалов повод ставить себе в заслугу дело помощи инвалидам, пожилым и детям. Хотя в дальнейшем Федеральный закон № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в РФ» допустил выход массы частных организаций на рынок социальных услуг, позволив им быть включенными в Реестры поставщиков социальных услуг. Учёт национальной, климатической или исторической специфики может производиться только на уровне субъекта федерации. Подобные управленческие трансформации в общемировой практике находят поддержку левых сил, традиционно настаивающих на усилении распределительных начал в социальной политике и видящих социальную справедливость в уменьшении степени зависимости социального положения индивида от материальных ресурсов местности, в которой он проживает. В данном случае говорить о социальной службе именно как об организации, уполномоченной государством, можно с большими основаниями. Однако было бы ошибкой отрицать необходимость частной инициативы в сфере социальной помощи, важность воздействия общественных организаций, а также коммерческого и некоммерческого сектора на практику социальной работы, активную социальную деятельность общественных сил в деле принятия решений по социальной защите, разработки новых подходов как к оказанию помощи, так и к определению степени нуждаемости человека.

Являясь агентом социального государства, социальная служба выступает первым свидетельством социальных ориентиров государства, принимая ответственность за выживание и адаптацию человека. Гуманитарная роль социальных служб, их деятельность по сдерживанию процессов деградации целых социальных групп, снижению напряжённости в обществе неоценима в сегодняшнем обществе риска. Однако основной вопрос –

является ли социальная служба просто проводником социальной политики государства или же механизмом осуществления обратной связи от социально-уязвимых групп к властным кругам – до сих пор не решён окончательно. Социальная служба, осуществляя заботу о человеке, должна вовремя реагировать на изменение настроений в потреблении социальных услуг, трансформацию потребностей индивидов. Вне зависимости от направления работы она должна мотивировать индивида не к снижению, а к росту самостоятельности (за редким исключением). Взаимодействуя с обществом, органы социальной защиты и социальные службы должны вбирать в себя и перерабатывать новые общественные инициативы в деле социального развития и гуманизации жизни общества. Это есть одно из главных условий развития социальной политики в любой стране. И именно здесь стоит перейти к взаимодействию социального государства с одной из самых массовых социальных групп – пожилых граждан.

Пожилые граждане представляют собой крайне весомую социальную группу в российском обществе. На начало 2025 года в России проживало около 35,6 млн человек в возрасте 60 лет и старше. Из них примерно 55% (около 19,6 млн) — это люди в возрасте от 60 до 69 лет, а 45% (порядка 16 млн) — старше 70 лет. По прогнозу, к 2030-му году россияне в возрасте от 60 лет составят 25,4% населения страны, а к 2046-му — 30,4%. Сейчас доля россиян старше 60 лет составляет 24,4% населения страны [3]. Внимание государства к нуждам данной категории граждан будет только усиливаться в ближайшем будущем, что, несомненно, связано с поступательным демографическим старением населения. Среди основных потребностей пожилого контингента наиболее актуальными являются потребность в сохранении здоровья, потребность в коммуникации, потребность в материальном благополучии, потребность в самореализации. С одной стороны, данный комплекс потребностей по-своему актуален для каждого возраста, однако специфика жизнедеятельности российского пожилого человека вызывает вопросы по большинству показателей удовлетворения указанных потребностей. Сохранение физиологического потенциала наталкивается на недостатки системы

здравоохранения и лекарственного обеспечения, в том числе платность многих услуг, а равно на большую стрессогенность повседневной жизни пожилого россиянина; коммуникативный аспект встречает сопротивление в виде социального одиночества и огромного социокультурного разрыва между пожилыми и более молодыми людьми; экономические проблемы пожилых тесно связаны с инфляцией на наиболее важные товары, показатели которой могут обгонять даже показатели регулярной индексации пенсий; наконец, потребность в самореализации, наименее изученная, слабо удовлетворяется ввиду закрытости для пожилых людей многих сфер социокультурной направленности и занятости, слабой информированности о проектах активного долголетия, а также ввиду большого объёма времени, затрачиваемого на элементарное жизнеобеспечение и хозяйственно-бытовую деятельность. И вместе с тем, не сходит с повестки дня положение о том, что уровень цивилизованности общества проверяется отношением к детям и старикам. Государство, провозгласившее себя социальным (в России, как и сказано выше, это упоминается в ст. 7 Конституции РФ) обязано брать на себя часть функций по обеспечению приемлемого уровня жизни пожилых граждан, повышению степени их адаптированности, расширению поля самореализации пожилых людей, обеспечению возможности принимать активное участие в жизни общества. Однако между пожилыми людьми и государством остаётся много нерешённых вопросов, которые серьёзно влияют на авторитет государственной власти в глазах пожилых, а с другой стороны – рисуют образ пожилых как вечно недовольных просителей с серьёзно завышенными потребностями.

В этих условиях стратегия старения, избираемая многими российскими пожилыми людьми, требует колоссальных психологических усилий, работы над собственными адаптивными возможностями. Недостатки в семейной поддержке и пробелы в социальной политике заставляют пожилых граждан искать дополнительный ресурс жизнеобеспечения. Один из них – коммуникативный, связанный с объединением в малые группы, реципрокными отношениями, поддержанием позитивного эмоционального фона в группах. Это

связано не только с потребностью в общении, которая возрастает в старости. В большей степени это напоминает общинные традиции взаимопомощи. Не случайно среди самых страшных проблем пожилые россияне называют не низкий уровень жизни, а одиночество.

В связи с ограниченностью влияния государства на семейную сферу, а также в связи с известными проблемами в обеспечении уровня и качества жизни пожилого населения, государство может частично компенсировать данную проблематику сознательной политикой в двух направлениях: развития взаимопомощи в среде пожилых граждан; политикой роста самостоятельности и независимости пожилого человека. Агентами данного направления могут стать ветеранские и иные общественные организации, центры социального обслуживания (особенно в контексте программ активного долголетия), неправительственные организации. В первом направлении необходимо укреплять ассоциации самопомощи пожилых людей, поддерживать мероприятия по повышению статуса пожилого человека в обществе. Во втором направлении – стремиться к полноценной самореализации пожилого человека в большинстве сфер, в особенности творчестве (терапевтический и социальный эффект которого известен) и образовании (университеты «серебряного возраста» и т. п.) Безусловной перспективой обладает направление развития отдельного сегмента рынка труда, ориентированного на пожилых граждан.

Возрастная дифференциация общества является естественной данностью, не зависящей ни от политических решений, ни от экономической проблематики. Традиционное деление социума на детей, молодёжь, зрелых и пожилых людей в целом отражает межгрупповые возрастные различия в ценностных ориентациях, способах выстраивания жизненной перспективы, уровнях адаптивных способностей психики и тела, а равно и во многих других аспектах. Изучение возрастных факторов, влияющих на специфику социального действия, является залогом адекватного подхода к разработке основ социальной политики в отношении различных социальных групп. Представляется крайне важным осознать и прочувствовать (как это позволяет

научный подход) глубины внутреннего мира типичных представителей возрастных групп, экзистенциальные аспекты их самоосознания и восприятия собственного Я в системе общественных отношений. В связи с этим актуализируется изучение повседневного поведения индивидов – направления, требующего крайней внимательности в рассмотрении того, что принято называть рутинными практиками, и на что трудно обратить серьёзное внимание даже самому индивиду. Этим занимается в первую очередь социология повседневности. Однако в данной главе мы бы хотели уделить внимание феноменологической социологии, особенно в контексте её роли в построении возможных векторов взаимодействия социального государства со старшим поколением.

Феноменологическая социология позволяет уделить внимание внутреннему миру пожилого человека, его системе конструктов, сформированных на основе личного опыта (которого у пожилых намного больше, чем у иных возрастных групп), интерсубъективности его внутреннего мира, как следствие – степени социальности его сознания. Какую роль в системе сконструированных смыслов играет государство, более того – социальное государство, уделяющее внимание пожилому человеку через систему социальных служб, установленных гарантий, выплат и услуг – данный вопрос является весьма актуальным в свете проводимых реформ в пенсионной системе, социальном обслуживании и иных общественно значимых сферах. Основной трудностью (естественной для феноменологии) является тот факт, что интерсубъективность более явно выстраивается при прямом взаимодействии двух субъектов, в то время как государство даже в лице социальных служб взаимодействует с индивидом опосредованно. Эта опосредованность усугубляется аморфностью и абстрактностью восприятия государства. Поэтому интересным представляется нахождение осмысленных граней государственного влияния на социальное положение пожилых, за которыми наступает либо сфера самостоятельности в жизнеобеспечении, либо ответственность возлагается на иные субъекты – семью, дальних родственников и т. д. Подобные грани формируются в сознании пожилых

граждан исходя из ряда факторов, связанных как с предшествующим опытом, так и с особенностями конституирования системы жизненного мира пожилым человеком.

Жизненный мир пожилого человека, а также процесс его построения, имеют ряд неповторимых особенностей. Интерсубъективность сознания пожилого человека очень развита по причинам возрастающей потребности в социальных контактах, стремлении к передаче накопленного опыта, а также по причинам культурно-исторического характера – некогда единой идеологии и универсальности социальных институтов советского государства. Жизненный мир, согласно феноменологической традиции, есть социально-психологическая реальность, которая формируется в коммуникациях «Я» и «другие». Не секрет, обыденный здравый смысл несёт в себе черты коллективно разделяемого опыта, и у пожилых людей создаётся понимание общества и настоящей действительности посредством общих категорий культуры. Всё это позволяет пожилому человеку ощущать достаточно крепкое единение в первую очередь с представителями своего поколения в различных аспектах – в использовании однозначных понятий, схожести биографий и воспоминаний, наличии единых социальных ценностей, взглядов на причины социальных проблем и т. п. Вышеупомянутый социокультурный разрыв между пожилыми людьми и представителями более молодых возрастов заставляет пожилых интенсивнее объединяться в коммуникативные конгломераты, что ещё больше влияет на осознание собственной правоты во взглядах по большинству рассматриваемых вопросов. Пожилой человек в больше степени нацелен на то, что окружающий мир должен переживаться им и его сверстником как общий для них обоих.

В этом аспекте роль государства в той системе смыслов, в какой её воспринимает пожилой человек, в целом отличается универсальностью применительно к большинству представителей старшего поколения. Возможно, пожилые люди оценивают причины фиксированных социальных проблем в контексте невнимания государства к той или иной сфере. Являясь выходцами из социокультурной среды, где государство воспринималось как

институциональная первооснова всех социальных процессов, представители старших возрастов склонны возлагать ответственность за те или иные недостатки в общественной жизни на органы власти, воспринимая их в едином ракурсе как нечто всесильное, способное справиться абсолютно любой проблематикой и задать систему координат любому социальному и экономическому процессу. Является ли такой подход ошибочным или нет – вопрос, характеризующийся нескончаемыми спорами политологов, социологов и экономистов, и не являющийся предметом рассмотрения данной главы. Но сама установка пожилых людей, придание масштабного, а иногда сакрализованного смысла понятию «государство» является весомым фактором формирования оценочных систем в повседневной жизни.

Как известно, феноменологическая социология предполагает воздержание от так называемой естественной установки, «заключение её в скобки». Естественная установка рискует перечеркнуть внутренний мир актора, обойти вниманием систему значений, придаваемых тем или иным элементам окружающей реальности. Ряд социологических исследований грешит тем, что основывается на универсализации интерпретационных схем у различных социальных групп, в том числе возрастных. Только когда исследователь интерпретирует ценностное значение как знак процессов в сознании говорящего, происходит подлинное понимание сказанного. Вслушиваясь в высказывания людей преклонного возраста, нетрудно заметить крайнюю обеспокоенность наличием в обществе социальных девиаций и проблем – пьянства, наркомании, преступности, семейного насилия, распущенности нравов, беспризорности и безнадзорности малолетних, высокой заболеваемости и смертности. Однако подлинные причины такого беспокойства остаются незамеченными и неразгаданными. Проще предположить, что «проблемное поле» общества является крайне затягивающим предметом для разговоров, особенно в пожилом возрасте, когда якобы ничего хорошего в жизни уже не видишь. Однако за всеми высказываниями пожилых типа «что ж дальше-то будет?» сквозит озабоченность по поводу дальнейшего развития проблемных процессов и того,

каким этот мир достанется их детям, внукам и правнукам. Не секрет, ближе к пожилому возрасту личные достижения отходят на второй план, важными становятся успехи тех, кто является твоим естественным продолжением. Жизненные пути своих внуков и правнуков, а зачастую и просто молодёжи, являются объектом повышенного беспокойства пожилых, склонных естественным образом накладывать схему общественной проблематики на проекты судеб близких им людей.

Один из ярчайших представителей феноменологии А. Шютц видел задачу социальных наук в объективировании субъективных смысловых связей. Пожилые граждане являются уникальной социальной группой, применительно к которой объективирование может подойти к максимально допустимой грани. Однако качественные составляющие жизненного мира пожилого человека обнаруживают себя с известным трудом, поскольку большую роль играет интуитивная составляющая, которой владеет не каждый исследователь. Говоря о системе смыслов, придаваемых понятию «государство», можно остановиться на двух однозначных конструктах: государство как защитник и государство как мобилизатор. Последний конструкт сильно развит у пожилого поколения, особенно у тех, чьи детство и юность пришлись на 1930-40-е годы. Любой призыв, брошенный государством (от обмена паспортов до приглашения на выборы), заставляет многих представителей старшего поколения проявлять недюжинную дисциплину. Простая истина, что нельзя жить в государстве и быть свободным от него, помноженная на веру в то, что «раз государство что-то делает, значит так надо» и незаурядный коллективизм старшего поколения, являются отчасти ответами на ряд вопросов, таких как, например, почему пожилые ходят на выборы, а молодёжь не особо. Что же касается конструкта государства как защитника, то помимо оборонной и правоохранительной функций государства для пожилых самой актуальной является социальная функция, в свою очередь, подразделяемая на массу подфункций, имеющих, однако, одну общую цель – гарантировать приемлемый уровень и качество жизни человека. В течение определённого периода жизни современного пожилого человека (условно с 1930-х годов по 1980-е)

государство увеличивало сферу проникновения в область жизнеобеспечения индивида – постепенное внедрение пенсионного обеспечения, развитие жилищной политики, рост доходов граждан, регулирование занятости, гарантии образования и медобслуживания и т. д. Это не могло не сформировать в общественном сознании подход к определению государства как основного раздатчика социальных благ, в том числе и как защитника от социальной проблематики. Поэтому частичный отход государства от регулирования социальной сферы, произошедший в 1990-е и 2000-е годы, не мог не вызвать социокультурную травму в первую очередь у старшего поколения. Таким образом, исходя из феноменологической традиции, мир повседневности пожилого человека, конституированный в прошлом, вошёл в новую эпоху с готовыми горизонтами восприятия и трактовки. Это привело к возросшей необходимости инновационной интерпретации горизонтов сложившегося знания. Новые условия жизни, требовавшие повышенной степени самостоятельности в принятии повседневных решений, на самом деле требовали коренного пересмотра подходов к объяснению и интерпретации происходящих процессов, что в пожилом возрасте сделать очень трудно. Естественный возрастной консерватизм, склонность идеализировать прошлое, помноженные на колоссальное падение уровня жизни пенсионеров в 1990-е годы, публичный пересмотр былых идеалов и рост уровня неопределённости повседневной жизни – всё это закономерно предопределило не просто недовольство пожилых граждан проводимыми преобразованиями, но и способствовало росту чувства отчуждённости от текущих процессов, а также страха и непонимания (что в той или иной степени касалось и других возрастов). Сам ход интерпретационных процессов, сформированный в сознании старшего поколения, оказался неактуальным.

Социальная политика государства, проводимая в последние тридцать пять лет, с одной стороны, уделяет определённое внимание решению социальных проблем старшего поколения, с другой – зачастую оборачивается ростом неопределённости в оценках пожилыми людьми её целей, средств и идеологической подоплеки. Появление многофункциональной сферы

социального обслуживания пожилых, объёмной системы льгот (пусть не на долгий период) отнюдь не привело к пониманию, почему в обществе столь огромен разрыв между богатыми и бедными, почему растёт платность социальных услуг, почему есть безработица и т. п. Восприятие «социальности» государства в смысловых конструкциях пожилых граждан оборачивается признанием любых социальных благ как должного, а отсутствия государственнического подхода в социальной сфере – как чуждого и неправильного. Проблема также состоит и в том, что личная проблематика пожилого человека в своём потенциальном решении опирается на ресурс двух субъектов – семьи и государства. Кризис семейных ценностей, невнимание к пожилому человеку в быту, разрыв связей между родителями и детьми только удваивают общее ощущение нестабильности, безысходности и невостребованности. Это заставляет пожилых людей быть ближе друг к другу, развивать самопомощь, совместно решать бытовые вопросы [4, с. 21]. Если к этому добавить вышеупомянутый высокий уровень интерсубъективности в среде пожилых, можно прийти к выводу, что уровень «негосударственного поля» в вопросах жизнеобеспечения пожилого человека всё-таки является достаточно высоким, что, в свою очередь, можно трактовать как жизненную необходимость при недостаточности социальной политики и отсутствии надежды на детей и внуков.

Пресловутый экономизм в деле социальной защиты пожилых граждан нуждается в методологических дополнениях. Естественно, при разработке политики в отношении старшего поколения вопросы пенсионного обеспечения ставятся во главу угла, и это в целом правильно. Однако, апеллируя к жизненному миру пожилого человека, нельзя согласиться с тем, что только уровень жизни предопределяет ощущение им благополучия. Новые формы оказания социальных услуг, направленные на творческую самореализацию пожилого человека, рост его образовательного уровня, самозанятости, должны развиваться повсеместно и комплексно. В этом случае конструирование жизненного мира пожилого человека может обрести гораздо большую степень инновационности, а осмысленность процессов, протекающих вовне, может

быть дополнена фактом включённости в общественную жизнь и ростом востребованности собственных способностей и навыков. Конечно, и в этом случае восприятие роли государства останется высоким, однако конструкт социальности может частично трансформироваться из области «подаяния» в область «развития потенциала».

Феноменологическая социология обладает огромным потенциалом в изучении жизненного мира пожилого человека. В контексте проводимой в стране социальной политики актуализируются направления, связанные с проникновением в систему выстроенных смыслов и значений, фиксированных в сознании пожилых граждан. Необходимо учитывать огромную роль интерсубъективности мира пожилого человека и связанных с этим особенностей воспроизводства моделей осмысления и поведения. Роль государства в решении вопросов уровня и качества жизни остаётся крайне актуализированной в системе смысловых конструктов пожилого человека. Этому способствует как предшествующий опыт, так и укореняющаяся социальная проблематика старшего поколения. Насущной необходимостью представляется развитие системы социальной защиты пожилых в контексте роста степени самореализации пожилого человека, расширении его перспектив, включённости в разнонаправленные социальные процессы.

Список использованной литературы:

1. Архипова Е. Б., Бородкина О. И. Социальное пространство негосударственного сектора услуг в России: региональные аспекты. Terra Economicus. Том 23, № 2. 2025. С. 62-76

2. Больницкая А. Н. Институционализация социальной работы в области познания. Отечественный журнал социальной работы. 2025. № 2. С. 10-22.

3. Доля россиян старше 60 лет к 2030 году превысит 25 %. [Электронный ресурс] URL: https://www.rbc.ru/society/26/09/2025/68d6dfdd9 a79472452a dde84?ysclid=mu3rcykyd617991200 (дата обращения 7 октября 2026 г.)

4. Нагорнова А. Ю. Теория и технология социальной работы с пожилыми людьми. 2-е издание, испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2021. – 133 с.

5. Успешное старение: социологические и социогеронтологические концепции // Сборник научных трудов. Отв. ред. Евсеева Я. В., Ядова М. А. Москва, ИНИОН РАН. 2020 г. – 230 с.

6. Фирсов М. В. Социальная работа в Российской Федерации в дискурсах многополярности, девестернизации и общественных вызовов. Отечественный журнал социальной работы. 2025. № 1. С. 34-40

7. Холостова Е. И. Социальная работа. Учебное пособие для бакалавров. 4-е изд. – Москва: Изд-во «Дашков и К», 2023. – 612 с.

8. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. Пер. с англ. А. Алхасова, Н. Мазлумяновой. – Москва: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003. – 334 с.

© Романычев И.С., 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ **3**

ГЛАВА 1. ИНТЕРЛИНГВИСТИКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ **5**
Вусик А.Л.

ГЛАВА 2. ИРЛАНДСКАЯ ВОЙНА ЗА НЕЗАВИСИМОСТЬ 1919–1921 ГОДОВ: ПРИЧИНЫ ПОРАЖЕНИЯ БРИТАНСКОЙ ПОЛИТИКИ **19**
Котова Е.Г.

ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ **33**
Шмагринская Н.В

ГЛАВА 4. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАЦИИ STEAM-ПОДХОДА И ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН **48**
Буркова Л. Л., Багова Л.Л.

ГЛАВА 5. ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ **82**
Исхакова Р.Р., Салимова Г.Н., Рыскужина А.Ф.

ГЛАВА 6. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВОЕННОМ ВУЗЕ **98**
Данильян С.Б., Кузнецова Е.А.,

ГЛАВА 7. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ **142**
Новолодская С.Л., Аверячкина Т.С.

ГЛАВА 8. ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАТФОРМ QUIZLET И LEARNINGAPPS.ORG НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА **160**
Поддубская О.Н.

ГЛАВА 9. ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **174**
Юсупова Т.Г.

ГЛАВА 10. РОЛЬ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ **188**
Пурчекова М.Х., Аллаберенова Г.Ч.,
Ходжамова А.Г., Овезова С.А.

ГЛАВА 11. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕССЕНТИМЕНТА У СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬЮ **202**
Юрина А.А.

ГЛАВА 12. СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКОВЬЮ ПО УСТАВУ 2024 ГОДА **239**
Зверкович Г.В.

ГЛАВА 13. СОЦИАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВО, СТАРШЕЕ ПОКОЛЕНИЕ И ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ **254**
Романычев И.С.

Научное издание

СИНТЕЗ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ

МОНОГРАФИЯ

ВЫПУСК 113

Часть 2

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 20.10.2026г. Формат 60x90/16.

Печать: цифровая.

Усл. печ. л. 16,30. Тираж 500. Заказ 2758

Отпечатано в редакционно-издательском отделе

НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»

450076, г. Уфа, ул. Пушкина 120

https://aeterna-ufa.ru

info@aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68