

Евразийский Союз Ученых.
Серия: педагогические, психологические и
философские науки.

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (129)/2026 Том 1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Макаровский Денис Анатольевич

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Садовская Валентина Степановна

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

- Ремизов Вячеслав Александрович

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

- Измайлова Марина Алексеевна

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

- Гайдар Карина Марленовна

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

- Слободчиков Илья Михайлович

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

- Подольская Татьяна Афанасьевна

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

- Пряжникова Елена Юрьевна

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

- Набойченко Евгения Сергеевна

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

- Козлова Наталья Владимировна

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- Крушельницкая Ольга Борисовна

uthorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- Артамонова Алла Анатольевна

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- Таранова Ольга Владимировна

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- Ряшина Вера Викторовна

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- Гусова Альбина Дударбековна

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А
E-mail: info@euroasia-science.ru ;
www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»
Тираж 1000 экз.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Bagirova A.B.

GENDER DIFFERENCES – BIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL criterias..... 4

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Makasheva A.P., Tasbolatov D.

AUTHENTIC VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUACULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH LESSONS 8

Галкина Ю.А.

ИЗ ОПЫТА ДРАМАТИЗАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ..... 11

До Тхи Хонг Ньюнг

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РКИ В ХАНОЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)..... 16

Есетова А.Т., Джансеитова С.С., Машимбаева А.Ж., Абсатарова Г.Б., Жаулыбай А.Ж.

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ 25

Самсонова Г.О.

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «МУЗЫКОТЕРАПИЯ И ПСИХОАКУСТИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ» В КУРСЕ АРТ-ТЕРАПИИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ 34

КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

Сакаев Н.Р., Амезиан И.Р., Сулова И.Б.

АДАПТАЦИЯ МИРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ К УСЛОВИЯМ РОССИЙСКИХ ЦЕНТРОВ ДПО .37

ФИЛОСОФИЯ

УДК 159.9.316.6

GENDER DIFFERENCES – BIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CRITERIAS

Bagirova A.B.*PhD in philosophy**Military Institution named after H.Aliyev, Azerbaijan, Baku*

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ – БИОЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ

Багирова А.Б.*Кандидат философских наук**Военный Институт имени Гейдара Алиева, Азербайджан, г. Баку*

This article describes that gender differences are not only biological characteristics, but also one of the necessary socio-moral foundations for the general purpose of creation and the continuity of humanity. The roles played by gender differences in human life are analyzed based on various sociological, philosophical and psychological approaches. In order to reveal the main essence of the issue, some individual and social situations that assume roles in the foundation of social gender and the concepts that express these situations are explained. The latest results of many scientific fields dealing with these problems - human anatomy, physiology, psychology, etc. actually show an attempt and effort to identify and equalize people, whose differences we see even with the naked eye even though we recognize them as male and female. However, the evidence shown by research once again proves that there is no development in identity. From this perspective, the issue remains relevant today as an issue that needs to be solved together with various social, economical, cultural and political problems.

В данной статье рассматривается вопрос о том, что гендерные различия являются не только биологическими характеристиками, но и одной из необходимых социально-нравственных основ для общего смысла творения и преемственности человечества. Роль гендерных различий в жизни человека анализируется на основе различных социологических, философских и психологических подходов. Для выявления основной сути проблемы объясняются некоторые индивидуальные и социальные ситуации, играющие роль в формировании социального гендера, и концепции, выражающие эти ситуации. Последние результаты многих научных областей, занимающихся этими проблемами – анатомии человека, физиологии, психологии и др. – фактически демонстрируют попытку и стремление идентифицировать и уравнивать людей, различия которых мы видим даже невооруженным глазом, хотя и признаем их мужчинами и женщинами. Однако данные исследований еще раз доказывают отсутствие развития идентичности. С этой точки зрения, проблема остается актуальной и сегодня как проблема, требующая решения наряду с различными социальными, экономическими, культурными и политическими проблемами.

Key words: gender differences, sexuality, gender discrimination, social roles.

Ключевые слова: гендерные различия, сексуальность, гендерная дискриминация, социальные роли.

Introduction

Differences between men and women in the development of society are always a topic that leads to discussions and debates. These differences play an important role in human life with their biological, psychological and social aspects. The causes of gender differences and their functional role are explained in various aspects, from classical philosophical thought to social theories. Gender is one of the main characteristics that define human differences, and when we think of gender, biological differences are the first thing that comes to mind. In fact, the concept of gender, encompasses many different meanings beyond being male or female. First of all, society has shaped the two sexes - men and women - by defining social duties, roles, and behavioral standards, and by instilling, guiding, and reprimanding them on many issues, such as how to dress, how to behave, what is considered normal or abnormal for them, and what they are

responsible for, thus building social gender on top of biological gender.

In fact, creation itself proves that each sex has a natural responsibility to fulfill different duties and responsibilities. In particular, approaching the issue primarily from a biological perspective plays an important role in revealing other aspects, and this natural difference is in no way related to the issue of superiority of the sexes over each other.

Biological criterias. It should be noted that gender identity refers to an individual's knowledge of their biological sex and, in particular, the ability to recognize the sex of other people in the same category. Children recognize their gender at a very early age, usually around the age of two, and most understand that there are two sexes and that their father is male and their mother is female. However, children at such a young age do not have the ability to grasp concepts related to gender identity. They tend to understand gender in terms of clothing, behavior, and factors rather than

biological characteristics. They slowly grasp the immutability of gender, the reality that an individual born as a girl or a boy always remains the same, and a clear idea about characteristics is formed in their minds only at the age of five or six.

From the moment we are born, we begin to form as members of a series of behaviors that are formed according to biological sex. For example, when mother and father prepare clothes and things for their unborn baby, when choosing the color and shape of the thing, they take the first step in the systematic foundation of roles related to behaviors and actions that the child is expected to adhere to throughout his life. Kifayat Aghayeva's book "Gender Issues in Azerbaijan" also gives special attention to these issues. [1]. When the issue is explained, the nuances are explained in which we become or are brought into the series of behaviors that are formed according to our biological sex, entering this process from the moment we are born, without wasting any time.

Behaviours, roles and relationships that are separated on the basis of gender are not allowed to be mixed in any way, such a mix-up is not tolerated and negligence or indifference in this matter is reacted to in a timely manner. The difficulties experienced by homosexuals in the social environment can be given as an example in terms of showing the sensitivity and strength of the social control formed on the issue. Since they are expressed together in everyday life, in our language, mainly without any discrimination, the biological characteristic formed on the basis of gender and the social behaviour based on this characteristic are separated from each other in scientific circles by expressing them with the terms sex - sex and social gender - gender.

It has been explained through various scientific articles that when the parameters of men and women are compared, the differences stem from structural-biological bases, and that the differences between men and women's brains are based on biological bases when examining the differences between men and women's brains. Since the differences between the sexes also determine their behavior towards each other, the long historical period that has been the focus of attention has produced important results in determining the difference between the sexes in the issue of structural changes in the brain, and it has been explained with various examples that these differences are constant in all cultures.

In general, in recent years, the strength of evidence indicating that differences in sex-based behaviors are biologically based has been increasing. Especially in recent years, with the development of brain imaging techniques, studies that shed light on the structure of sex differences have revealed quite striking results. It should be noted that the results of the study proposed by Rob Ruigrok and his research group in 2014 in this regard have attracted great interest in the press. As a result of the study, a significant meta-analysis was conducted on the structural differences between the male and female brains. From more than five thousand research papers published between 1990 and 2013, they analyzed the full text of about two hundred studies

related to this issue. The study used data from individuals between the ages of 18 and 80. According to the final conclusion of researcher R. Ruigrok in his studies on the differences between the female and male sexes: "Recent scientific studies on neurons support the idea that the difference between the two sexes is due to brain differences, etc." He put forward the idea that male and female brains are different and concluded that this is an inevitable reality according to the results of scientific research. In particular, factors that indicate that some of the differences seen between male and female behavior are innate are also included in the research examples [2].

The results of this study, which summarizes the last twenty years of neurological research, have yielded incredible results regarding male-female differences. B. Cohen put forward the idea that the structure of the brain very accurately reflects gender differences. It was actually known during previous studies that men's brains are larger than women's brains. However, in a group study, differences in individual regions were also analyzed, and R. Ruigrok, who saw that there was an asymmetrical relationship between the brains according to gender, came to the final conclusion: "We can no longer ignore this different development according to gender." [3, 113-118 p.].

Social criteriaeas. The evidence presented in recent years is not limited to biological factors. Scientists who defend the biological basis of some gender-related behavioral differences point out that we should not rush to the issue that differences in social behavior are entirely related to the environment. As D.Cuceloglu stated, social norms also determine how individuals will behave in certain circumstances. According to the researcher: "Differences between the sexes are not only related to biological structure. The social environment also reveals gender differences during the relationships established between individuals." [4, p. 390].

The history of this differentiation is extremely recent. As the British researcher E. Oakley, who introduced the concept of gender to sociology, explained in his article "Sex, Gender and Society" published in 1972, sex explains the biological differences between men and women, while gender refers to the socially unequal division between masculinity and femininity [5]. Although traditionally, gender and sexuality are simply and clearly interconnected, a wide range of information is emerging that reflects the different meanings of both concepts.

Once gender is defined and understood, the stage of forming beliefs and attitudes about gender begins. As people come to recognize their gender, ideas about how the genders are, and perhaps should be, separated from each other emerge. These begin to take shape in the form of two distinct belief systems. The first is the contested ideas about gender. These are beliefs about the differences between men and women in terms of gender-related behaviors, attitudes, reactions, and other aspects.

In this regard, psychologist M. Gülteki's research on male-female differences states that the brain develops according to gender, that different states and

behaviors between the sexes are related to hormonal effects, and that different behavioral characteristics between the sexes are related to innate characteristics [6].

The sociocultural environment assigns different roles to men and women. Historically, the formation of the family institution, the division of labor, and gender differences in social relations have been one of the main directions. The approaches used by most historians of gender are mainly divided into two different categories. In the first, the existence of realities is simply accepted, without any interpretation, explanation, or reason. In the second, it is only about reasons. It legitimizes the issue of how and in what way they achieved the current situation on the basis of what was happening at that time and the facts. However, it is also important to recognize that ideas about women are inevitably related to men, and that the study of one necessitates the study of the other. This approach assumes that both sexes are part of each other's lives. This approach denies the usefulness of the idea of "separate spheres" in terms of interpretation. By examining women individually, testing the issue of belonging to one sphere, one sex, reveals the hypothesis that one has little or no connection with the other, which is unacceptable from the point of view of the reason for creation.

Psychological factors. Psychologist Akman, who takes a different approach to this issue, overlooks the gender differences of people born with visibly different body structures with the idea that "the two sexes, who are born equal, are moving away from being equal as a result of the roles, duties and obligations imposed by society, and social gender inequality is emerging." [7, 1-27]. Contrary to this idea, psychologist N. Tarhan, in his book "Women's Psychology", while examining women's psychology, draws attention to significant differences by comparing them with the psychology of men: "There are differences, not superiority, between women and men." [8]. In this regard, the reforms carried out in the field of neurology and the amazing developments in the field of genetics in recent years reveal the importance of reexamining male-female differences.

Philosophical and religious views. The aim of such approaches is to understand the significance of gender in the historical past, to discover the existence of gender roles and gender symbols in different societies and periods, to reveal what meaning they have and how they play a role in maintaining the continuity of the social order or in encouraging the change of the social order. Man, who is considered the highest creation of the universe, which maintains its continuity due to dialectical laws, is a living being who tries to understand and reveal the secrets of the worlds thanks to language, which is the means of communication. The reason for using this expression is that a person, who is not fully aware of what is happening in the universe as a whole, tries to understand the essence of the events and processes taking place in the surrounding world. However, unfortunately, behind each event and object whose secrets are revealed, new - deeper secrets, mysteries lie. Evaluating the issue from a philosophical perspective, Z. Direk evaluates different aspects in his

work "The Construction of Sexual Difference. Gender as a Philosophical Problem": "It does not consist in confronting a force with a force stronger than it. "Diversity is about building social connections, relationships; it is a stage where many weak links come together to strengthen and create a society. In this respect, diversity should not be a standard of existence that legitimizes sacrifice or self-sacrifice, but rather a way of life, a struggle to share life." [9].

In fact, life is constantly evolving as a result of contradiction, which is the source of development. This contradiction and development reflect the continuation of existence and the necessity of human society. All this is due to the fact that, like every living being, humans have a body structure created in two different shapes and forms. In this regard, the eternal laws have given each gender certain duties and responsibilities in the matter of gender equality, the balance of which plays a special role in the correct regulation of laws. In Islamic philosophy, gender differences are valued as God's wisdom of creation. The idea in verse 49 of Surah Adh-Dhariyat, which is interpreted as: "We have created everything in pairs so that you may reflect," also explains that the results of experiments conducted by different scientific fields on the living species known to us today reveal that all living things are created in pairs and that the differences between them serve to complement each other. [10].

The source of creation of gender differences. The culture of the society, which is related to the traditions, the social control that keeps women as women and men as men in mind, does not allow this area to be violated, and creates a different environment for each individual in terms of their behavior, thoughts, beliefs, appearance, attitudes and perceptions. The differences mentioned above arise from the basic characteristics of the culture and create a world in which the individual can live comfortably. However, in reality, this world represents a world where discrimination with a traditional past is accepted.

Conclusion

Every individual born as one of the two sexes has a gender according to the sex to which they belong. Because social behavior implies two completely different worlds of behavior, thought, and perception for women and men. These two characteristics - biological sex and social sex - are traditionally so closely related to each other that it is extremely difficult, if not impossible, to think of them separately.

Gender differences manifest themselves at every stage of human life as a purposeful law of creation. Correct understanding of these differences ensures the stability of society, the strength of the family institution, and the continuity of culture. Since the "culture of difference" model based on gender difference has introduced the concept of two genders into the world of thought today, especially philosophy, the idea of forming a culture that treats the genders fairly is put forward and the idea of the existence of natural differences is accepted. Modern humanistic philosophy explains these differences in terms of mutual complementarity and the necessity of harmony for the existence of humanity.

References:

1. K. Agayeva. Azərbaycanca gender məsələsi: Bakı, Qərb Universiteti, 2014, 410 s.
2. Ruigrok R. A Meta-Analysis Of Sex Differences in Human Brain Structure. *Neuroscience and Bio behavioral Reviews*, 39, 34-50 p.
3. Cohen B. Sex differences in human neonatal social perception. Cambridge, Cambridge University, 2023; 113-118 p.
4. Cüceloğlu D. İnsan ve davranışı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2019, 691 s.
5. Oakley A. Sex, Gender and Society. London, Taylor & Francis, 2016, 184 p.
6. Gültekin M. Kadın-erkek farklılıkları [bilimsel araştırmalarda kadın-erkek farklılıkları] aile akademisi derneği. Bursa, Nisan, 2014.
7. Akman S.U. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Toplumsal Baskı:Türkiye İstatistik Kurumu Yaşam Memnuniyeti Araştırması Üzerine Analizler. İstanbul, *Journal of Econometrics and Statistics*, 2021, 1-27s.
8. Tarhan N. Kadın psikolojisi Biyolojik eşitlikmi, Toplumsal eşitlikmi? İstanbul, Nesil Yayınları, 2024, 368 s.
9. Direk Z. Cinsel Farkın İnşası Felsefi Bir Problem Olarak Cinsiyet. İstanbul, Metis Yayınları, 2018, 296 s.
10. Qurani-Kərim. Bakı, Tərcümə və nəşr mərkəzi, 2014.

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

AUTHENTIC VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUACULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH LESSONS

Makasheva Aizhan Prmaganbetovna

Candidate of Pedagogical Sciences

Tasbolatov Dias

Master's student of Foreign Languages and

Translation Department

Korkyt Ata Kyzylorda University

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2026.5.129.2238

ABSTRACT

This article explores the role of authentic video materials in developing linguacultural competence in English language teaching. In the context of globalization and intercultural communication, foreign language education requires not only the development of linguistic skills but also the formation of learners' understanding of cultural values, norms, and communicative behavior. Linguacultural competence enables students to interpret language as a cultural phenomenon and to interact effectively in diverse sociocultural contexts.

Authentic video materials, including films, interviews, television programs, and online media, provide learners with exposure to natural language use and cultural realities of the target language community. Unlike traditional textbook materials, authentic videos present real-life communication, non-verbal behavior, social conventions, and cultural references in an integrated and dynamic form.

The article analyzes the pedagogical potential of authentic video materials in fostering students' linguacultural awareness and motivation in English lessons. It emphasizes the importance of systematic and pedagogically guided integration of video resources to ensure their effectiveness for developing linguacultural competence.

Keywords: linguacultural competence, authentic video materials, English language teaching, intercultural communication, cultural awareness

In modern foreign language education, the goal of teaching English extends beyond the acquisition of grammar and vocabulary. Effective communication in a foreign language requires an understanding of cultural meanings, social norms, and value systems embedded in language use. This integrated ability is commonly defined as linguacultural competence and is considered a crucial component of successful intercultural communication.

The relevance of linguacultural competence has increased significantly in the context of globalization, where English functions as a means of international interaction. Learners are expected not only to understand linguistic forms but also to interpret cultural references, behavioral patterns, and communicative conventions typical of English-speaking communities. Without sufficient linguacultural awareness, students may experience difficulties in interpreting authentic communication and participating in intercultural dialogue.

One of the most effective ways to develop linguacultural competence in English lessons is through the use of authentic video materials. Authentic videos reflect real-life language use and cultural contexts, allowing students to observe how language functions in natural situations. Through visual and auditory channels, learners gain access to cultural practices, everyday interactions, gestures, intonation, and social roles that are often absent from printed teaching materials.

The use of authentic video materials in English language teaching creates opportunities for learners to develop cultural sensitivity, critical thinking, and a

deeper understanding of the target culture. Video resources also increase learner motivation and engagement, as they present language in meaningful and realistic contexts. Therefore, integrating authentic video materials into English lessons is an essential pedagogical strategy for developing students' linguacultural competence.

This article aims to examine the role of authentic video materials in developing linguacultural competence in English lessons. It discusses the theoretical foundations of linguacultural competence, analyzes the educational value of authentic videos, and outlines methodological approaches to their effective use in the classroom.

Linguacultural competence occupies a central position in modern foreign language education, as it reflects the inseparable relationship between language and culture. Language is not merely a system of grammatical rules and lexical units; it is also a carrier of cultural meanings, values, traditions, and social norms. Therefore, successful foreign language learning requires learners to develop an understanding of how language functions within a specific cultural context.

The concept of linguacultural competence has been widely discussed in linguistic and pedagogical research. According to **M. Byram**, linguacultural competence involves the ability to interpret and relate cultural meanings, interact appropriately with representatives of other cultures, and demonstrate openness and tolerance in intercultural communication. This competence includes knowledge of cultural practices, social conventions, and communicative

behavior patterns typical of the target language community.

C. Kramersch emphasizes that language and culture are deeply interconnected and cannot be taught separately. From this perspective, learning a foreign language means entering a symbolic cultural space where meanings are constructed through discourse, social interaction, and cultural experience. Kramersch argues that learners should develop not only linguistic proficiency but also cultural awareness that enables them to understand “how meanings are created and interpreted in specific cultural contexts.”

In the context of Kazakhstan’s multilingual educational environment, linguacultural competence acquires particular importance. English is taught as a foreign language and functions primarily as a means of international communication. As a result, learners often have limited opportunities for direct contact with native speakers and authentic cultural environments. This makes classroom-based cultural input especially significant for the development of linguacultural competence.

Kazakhstani scholar **S. S. Kunanbaeva** highlights the role of linguacultural competence in forming a communicatively competent and culturally aware language personality. According to her, effective foreign language education should integrate linguistic knowledge with cultural content, enabling learners to adapt their communication to diverse sociocultural contexts. Kunanbaeva emphasizes that authentic materials play a key role in this process, as they reflect real communicative situations and cultural realities of the target language.

For high school students, the development of linguacultural competence is particularly relevant due to their cognitive and social maturity. At this stage, learners are capable of critical reflection, cultural comparison, and conscious interpretation of cultural differences. High school students can analyze cultural behaviors, values, and stereotypes presented in foreign language materials, which contributes to the formation of intercultural awareness and tolerance.

Thus, linguacultural competence can be defined as a complex integrative ability that includes linguistic knowledge, cultural awareness, and the skills necessary for effective intercultural communication. Its development should be considered one of the key objectives of English language teaching, especially in contexts where authentic interaction with native speakers is limited. In this regard, the use of authentic video materials provides a powerful pedagogical tool for creating culturally rich learning environments within the classroom.

Authentic video materials play a significant role in modern English language teaching, particularly in the development of students’ linguacultural competence. Unlike traditional printed texts, video materials combine visual, auditory, and contextual elements, allowing learners to perceive language as it is used in real-life situations. This multimodal nature makes video resources especially effective for presenting cultural information embedded in communication.

Authentic video materials include films, television programs, interviews, documentaries, video blogs, and other media content created by native speakers for natural communicative purposes. These materials reflect real social interactions, everyday practices, and cultural norms of English-speaking communities. Through exposure to such resources, learners gain access not only to linguistic input but also to cultural knowledge, including gestures, facial expressions, intonation patterns, and social roles.

One of the main advantages of authentic video materials is their ability to present language in a meaningful cultural context. While textbook dialogues often simplify communication and remove cultural complexity, authentic videos demonstrate how language functions in diverse social settings. Learners can observe how speakers express emotions, manage conversations, and adapt their speech according to situational factors such as formality, age, and social status.

For high school students, authentic video materials are particularly valuable because they correspond to their cognitive abilities and interests. Adolescents are naturally drawn to visual media and digital content, which increases their motivation and engagement in the learning process. Video materials also support the development of critical thinking skills, as students analyze cultural representations, compare them with their own cultural experiences, and reflect on similarities and differences.

Another important aspect of authentic video materials is their role in developing cultural awareness. Through video resources, learners encounter cultural symbols, traditions, everyday routines, and value systems of the target language community. This exposure helps students move beyond stereotypes and develop a more nuanced understanding of foreign cultures. Moreover, video materials provide opportunities for cultural comparison, enabling learners to relate new information to their own cultural background.

However, the use of authentic video materials requires careful pedagogical planning. Without appropriate guidance, students may focus solely on surface-level comprehension or experience difficulties due to linguistic complexity. Therefore, teachers should select video content that corresponds to students’ proficiency level and learning objectives. Pre-viewing, while-viewing, and post-viewing activities are essential for ensuring meaningful engagement with the material and for directing learners’ attention to linguacultural elements.

In English lessons, authentic video materials can be integrated through various instructional strategies, such as guided viewing, discussion tasks, cultural analysis, role-play activities, and project-based learning. These approaches allow students to actively process cultural information and apply it in communicative contexts. As a result, video materials become not only a source of information but also a catalyst for developing linguacultural competence.

Authentic video materials play a crucial role in developing linguacultural competence, as they provide

learners with direct access to the cultural dimensions of language use. Through authentic videos, students encounter language as a reflection of social values, cultural norms, and communicative behavior typical of the target language community. This exposure enables learners to perceive English not only as a system of linguistic forms but also as a medium of cultural expression.

One of the primary mechanisms through which authentic video materials contribute to linguacultural competence is cultural contextualization. Video resources present language within meaningful social situations, allowing learners to understand how cultural factors influence communication. For example, learners can observe how speakers express politeness, manage interpersonal distance, demonstrate respect, or convey emotions in different contexts. Such observations help students develop an awareness of culturally appropriate language use.

Authentic videos also support the development of sociocultural awareness by introducing learners to everyday life, traditions, and behavioral patterns of English-speaking societies. Through films, interviews, and documentaries, students gain insight into social roles, family relationships, educational environments, and cultural practices. This knowledge enables learners to interpret linguistic messages more accurately and to avoid misunderstandings in intercultural communication.

Another important aspect of linguacultural competence is the ability to compare cultures. Authentic video materials create opportunities for learners to reflect on similarities and differences between their own culture and the target culture. By engaging in guided discussions and analytical tasks, students can critically examine cultural representations, challenge stereotypes, and develop a tolerant attitude toward cultural diversity. Such comparative analysis strengthens students' intercultural sensitivity and promotes deeper cultural understanding.

For high school students, authentic video materials contribute to the development of learner autonomy and motivation. Adolescents are more likely to engage with realistic and meaningful content than with artificial instructional texts. Video materials stimulate emotional involvement, which enhances memory retention and facilitates deeper processing of cultural information. As a result, students become more active participants in the learning process and develop a personal connection to the target culture.

In addition, authentic video materials support the integration of verbal and non-verbal communication elements. Language is inseparable from gestures, facial expressions, body language, and intonation, all of which carry cultural meaning. Video resources allow learners to observe these elements in action, helping them interpret messages more holistically. This multimodal input is particularly valuable for developing linguacultural competence, as it reflects the complexity of real communication.

To maximize the effectiveness of authentic video materials, their use should be pedagogically structured. Teachers play a key role in guiding learners' attention

to linguacultural features and facilitating reflection. Activities such as cultural observation tasks, discussion questions, role-play based on video scenes, and creative projects encourage learners to actively engage with cultural content. Through such guided practice, students gradually develop the ability to recognize, interpret, and apply linguacultural knowledge in communication.

Thus, authentic video materials serve as a powerful educational tool for developing linguacultural competence in English lessons. By providing access to real cultural contexts, promoting intercultural awareness, and enhancing learner motivation, video resources contribute significantly to the formation of culturally competent and communicatively effective language learners.

The present article has examined the role of authentic video materials in developing linguacultural competence in English language teaching. In the context of modern globalization and intercultural interaction, foreign language education requires learners not only to acquire linguistic knowledge but also to understand cultural meanings, social norms, and communicative behaviors embedded in language use. Linguacultural competence, therefore, becomes an essential component of effective communication in a foreign language.

The analysis has shown that authentic video materials possess significant pedagogical potential for fostering linguacultural competence. By presenting language in real-life cultural contexts, video resources enable learners to observe authentic communicative behavior, cultural values, traditions, and non-verbal elements of interaction. Unlike simplified textbook materials, authentic videos provide integrated cultural input that reflects the complexity and diversity of the target language community.

The use of authentic video materials in English lessons contributes to the development of cultural awareness, intercultural sensitivity, and learner motivation. High school students, in particular, benefit from video-based instruction due to their cognitive readiness for cultural analysis and their interest in visual and digital media. Through guided viewing, discussion, and reflective activities, students are able to compare cultures, interpret cultural meanings, and develop a deeper understanding of English as a linguacultural phenomenon.

The findings of this study emphasize the importance of systematic and pedagogically guided integration of authentic video materials into English language teaching. Teachers should carefully select video content that corresponds to learners' proficiency levels and instructional objectives, while designing tasks that focus learners' attention on linguacultural aspects of communication. Such an approach allows authentic videos to function not only as a motivational tool but also as an effective means of developing linguacultural competence.

In conclusion, authentic video materials represent a valuable resource for enhancing linguacultural competence in English lessons. Their purposeful use contributes to the formation of culturally aware,

communicatively competent learners who are better prepared for participation in intercultural communication. The results of this study may be applied in English language teaching practice and serve as a theoretical and methodological basis for further research in the field of linguacultural education.

References

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: *Multilingual Matters*.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: *Oxford University Press*.

Kunanbaeva, S. S. (2010). *Theory and Practice of Modern Foreign Language Education*. Almaty: *Kazakh University Press*.

Gilmore, A. (2007). *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>

Tomalin, B., & Stempleski, S. (2013). *Cultural Awareness*. Oxford: *Oxford University Press*.

ИЗ ОПЫТА ДРАМАТИЗАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.

Галкина Ю.А.

доцент кафедры

«туризма и межкультурной коммуникации»,

географический факультет

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2026.5.129.2239

АННОТАЦИЯ

В современных условиях залогом успешной подготовки педагогических кадров является применение спектра рабочих программ изучаемых дисциплин по иностранному языку педагогического вуза, направленных на формирование знаний студентов. Из трех основных взаимодействий в контексте обучения студентов, учебном, научном и воспитательном, в статье рассматривается практический прием развития навыков по драматизации на английском языке будущих педагогов, обучающихся по двойному профилю подготовки на географическом факультете. Само понятие teacher training в педагогическом вузе ставит задачу по развитию компетентности в области практических навыков будущих педагогов для обеспечения гармоничного и эффективного овладения английским языком учениками школы. В статье представлены выводы по опыту применения драматизации в рамках изучаемых студентами дисциплин по иностранному языку.

ABSTRACT

In modern conditions the keystone to the successful teacher training is the implementation of the syllabus of the English language related subjects taught at the pedagogical university, focusing on the students' knowledge acquisition. Out of the three main teaching interaction patterns, subject-focused, science-based and awareness-training, the article represents the practical method of the dramatizing skills development implementation experience of the intending English teachers', undergoing their training at the Geography Department of MPSU. Pedagogical University teacher training itself sets the objective of the practical dual-specialized Geography and English teachers' skills competence acquisition in order to provide the holistic and effective English language mastering by schoolchildren. The article features some conclusions drawn from dramatizing implementation experience within the University English language syllabus.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, драматизация, практические навыки учителя.

Key words: teacher training, dramatizing, teacher's practical skills.

Ролевая игра является эффективной технологией, широко применяющейся в языковом обучении в вузах. Многие специалисты в области лингвистики согласны с мнением, что драматизация способствует развитию как языковых навыков, так и личности студента в целом. Стивен Крашен отмечает, что драматизация способствует «снижению аффективного фильтра» учащихся: творческая и игровая атмосфера минимизирует стресс и языковой барьер, создавая идеальные условия для усвоения языка. А. Мэли и А. Дафф в своей книге «Приемы драматизации» подчеркивают, что драматические технологии пробуждают естественную способность к обучению, задействуя не только интеллект, но и эмоции, и физическую активность, что приводит к целостному освоению материала.

Во время общения с американскими преподавателями русского языка в школах и

колледжах США, автор статьи обратила внимание на то, что внеклассная и внеаудиторная работа по театральным постановкам пользуется большой популярностью, а короткие рассказы А.П. Чехова – это любимый материал для драматизации. Этот ценный методический прием прекрасно укладывается в воспитательное направление работы со студентами, реализуемое в условиях высшего образования, а в контексте обучения иноязычной коммуникации выводит традиционные ролевые игры на более высокий уровень. В течение многих лет работы на кафедре туризма и межкультурной коммуникации географического факультета МПГУ был накоплен уникальный опыт постановок фрагментов пьес, пьес и скетчей на английском языке. Целями данной статьи является анализ положительных сторон практического применения драматизации в обучении

иностранным языку в педагогическом неязыковом вузе.

Учитель английского языка – это вторая специальность педагогического образования, предоставляемого студентам географического факультета МПГУ. Большие усилия сотрудников факультета направлены на гармоничную подготовку будущих преподавателей к профессиональной деятельности. Традиционные постановки англоязычных скетчей, фрагментов пьес, целых пьес на разных курсах обучения позволяют нашим студентам применить свой опыт подготовки и проведения постановок в будущей работе. Опыт студентов в области драматизации на английском языке является ценным вкладом в копилку приемов воспитательной работы педагогов. При сравнении с профессиональными театральными постановками работу студентов педагогического неязыкового вуза определяют два главных положения. Постановка происходит на английском языке, не являющимся родным языком, и требует от исполнителя роли значительной работы над вербальными и эмоциональными коммуникационными навыками в контексте англоязычной культуры. Важно подчеркнуть, что целью является не подготовка профессиональных актеров, а формирование компетенций будущих педагогов. Филигранное владение приемами актерской игры не является ключевым акцентом в работе с ролью. Целью является стремление к максимально приближенному к аутентичному представлению роли в постановке. Использование языковых навыков в контексте игры на сцене развивает уверенность речи, фонетическую и грамматическую правильность речевых высказываний, учит пользоваться функциональными стилями языка, задействует сферу эмоций участника постановки, развивает воображение в контексте иноязычной коммуникации. Студенты получают уникальный опыт коммуникации в условиях, приближенных к реальным. Мотивация к изучению английского языка растет через положительное подкрепление после достижения цели постановки, что способствует стремлению к совершенствованию языковых навыков в целом.

Согласно мнению Шрайбер Е.Г. и Ярославовой Е.Н., “приемы драматизации в обучении иностранным языкам рассматриваются как комбинация процедур, которые организуют ролевое поведение обучающегося в специально разработанных игровых ситуациях, способствующих развитию как коммуникативной компетенции, так и личности студента в целом.” Кроме того, применение драматизации в обучении английскому языку позволяет делать процесс обучения направленным на самого студента, смещая фокус с доминирующей роли преподавателя на продуктивную целенаправленную коммуникативную деятельность студента.

В процессе подготовки к постановке самостоятельная работа студентов на

индивидуальном уровне происходит с текстом пьесы (практическое применение чтения) с обязательной проработкой аудио или видео материала (практическое применение навыка аудирования). Мы обеспечиваем доступность текста и аудио/видео материалов по пьесе для всех участников постановки в электронном формате, и студенты отмечают, что эти виды деятельности повышают степень комфортности работы с иноязычным текстом.

Арсенал технических приемов, используемых при работе с постановками фрагментов пьес, пьес и скетчей на английском языке растет с практикой. Представленные ниже наработки и конкретные кейсы могут быть полезны практикующим преподавателям английского языка в неязыковом педагогическом вузе. Следует отметить, что наши студенты не являются профессиональными актерами, это любительские театральные постановки. Существенной сложностью во время выступлений является заучивание текста на английском языке наизусть. Основные мнемонические приемы помогают студентам овладеть текстом, однако, волнение во время выступления на сцене может поставить под угрозу удовольствие от участия в спектакле. Суфлер во время спектакля, располагающийся рядом со сценой, всегда придет на помощь. Интересное техническое решение, сопутствующее как игре актеров, так и полноценному восприятию зрителями смысла пьесы мы подсмотрели много лет назад. Преподаватели кафедры с группой студентов географического факультета МПГУ посетили спектакль Гарвардской студии Олега Павловича Табакова “Летняя лихорадка с Гольдони”. Текст пьесы, напечатанный на огромном рулоне, прокручивался рабочими сцены справа от сцены.

В современных условиях компьютерный телетекст необязательно приобретать в виде отдельной компьютерной программы или приложения, достаточно демонстрации на экран при помощи мультимедийного проектора в режиме реального времени. Поскольку текст пьесы “Кошмар актера” изобилует отсылками к английской классической драматургии, для комфортности просмотра спектакля были предприняты следующие шаги: для зрителей на сайте padlet был выложен сценарий пьесы на русском языке, активная ссылка была опубликована в группе деканата геофака МПГУ на сайте ВКонтакте в день показа спектакля. В аудитории, где проходил спектакль, был установлен экран и переносной мультимедиа проектор с ноутбуком, с которого студент-ассистент демонстрировал в соответствии с действием на сцене текст пьесы на русском языке. Со вторым, стационарным мультимедийным проектором потолочного крепления с большим экраном на стене аудитории и ноутбуком работал другой студент, показывая в режиме реального времени текст пьесы на английском языке.

Вынужденный переход на онлайн форму обучения внес свои коррективы в осуществление драматизации. После завершения основных мер по изоляции во время эпидемии COVID-19 в 2021 году на факультете восстановилось очное обучение. Тем не менее, из-за опасений за здоровье зрителей, спектакль “Бабушка” по пьесе Лайоша Биро, мы решили поставить в формате видеофильма, снятого в учебной аудитории. Студенты тщательно готовились и репетировали, весь спектакль был снят почти без монтажа, одним дублем.

Обучение на факультете проводилось комбинированно, в очном и онлайн формате, в соответствии с эпидемической обстановкой. Во время вновь введенного профилактического режима онлайн обучения, мы приняли решение не отступать от намеченных планов поставить спектакль по пьесе Оскара Уайлда “The Importance of being earnest”. Записи экрана конференций на облачной платформе Zoom были смонтированы студентами в видеофильм по пьесе. При последующем обсуждении результатов этого проекта студенты отметили уникальность такого опыта, который позволил им почувствовать, что прекрасный результат через преодоление сложностей повышает самооценку, и учит проявлять настойчивость и упорство для достижения созидательных творческих целей.

Иногда инфраструктурные особенности вносят свои коррективы в проведение постановок, из-за текущего ремонта аудитории факультета со сценой, спектакль проходил в одной из больших лекционной аудиторий. Студенты тщательно продумали как создать правую и левую кулисы, как задрапировать расположенный спереди актеров экран с демонстрирующимся телетекстом. Задачей преподавателя во время спектакля было использовать один ноутбук с подключенными колонками для проигрывания аудио эффектов и записей, на другом ноутбуке осуществлялась работа с телетекстом. Второй ноутбук работал в режиме телетекста, он был подключен к стоящему на полу мультимедийному проектору, на наклонно растянутый портативный экран демонстрировался и прокручивался текст пьесы.

Постановка спектакля часто сопряжена со сложностями технического характера. Практикующие преподаватели английского языка могут привести массу доводов против внедрения драматизации в обучение иностранному языку. Это отсутствие финансирования, низкая мотивация и отсутствие инициативы от студентов, сложности с поиском пьес на иностранном языке необходимого формата, ориентированных для постановок в студенческих театрах, сложности с декорациями, костюмами и реквизитом, общая загруженность педагогических кадров. Даже при минимальном бюджете возможно создать яркую, запоминающуюся и интересную постановку. Главное для педагога – увлечь студентов, наладить индивидуальную и групповую работу над фонетикой, улучшением памяти, обеспечить ответственное отношение к репетициям в очном и

онлайн форматах. Огромное значение имеет при этом организация самостоятельной работы студентов. Выполнение фонетических упражнений онлайн в LMS Moodle с последующим контролем и коррекцией преподавателем для студентов первого курса является залогом улучшения навыков правильного говорения. Данный вид работы способствует развитию фонетических навыков, и облегчает процесс работы с постановками на последующих курсах. На первом курсе студенты вовлекаются в работу с теоретическим материалом по мнемотехническим и приемам и технологиям улучшения памяти с последующим выполнением упражнений на практических занятиях, что существенно оптимизирует продуктивную деятельность студентов.

Опыт работы по драматизации позволяет выделить следующие основные положительные стороны применения постановок на английском языке в процессе обучения:

комплексное развитие коммуникативной компетенции. Применение драматизации позволяет вывести обучение за рамки применения стандартных дидактических материалов и рутинной работы с заданиями и упражнениями, по-новому взглянуть на функциональный стиль языка, на применение грамматических конструкций и употребление лексических единиц. Эмоциональная окрашенность, возникающая при актерской игре, позволяет эффективно запоминать новый лексико-грамматический материал. Необходимость говорить связно, в заданном темпе, с актуализированным согласно роли акцентом, развивает беглость речи. Для успешной передачи смысла и эмоций работа над ролью требует от студента четкой артикуляции, правильной интонации, контроля уровня громкости высказывания, что улучшает индивидуальное произношение и интонацию. Ситуативное применение языка мимики, жестов, движения тела в некоторых случаях совпадают с применением методического приема TPR (total physical response), способствующего запоминанию эмоционально окрашенного языкового высказывания;

преодоление языкового барьера и страха перед публичными выступлениями. В процессе репетиций студенты практически применяют цепочку взаимодействия с языковым материалом по модели навыка – умения – знания. Путем многократных повторений студенты избавляются от страха ошибки и общей скованности. Участники постановки получают безопасные маски роли в пьесе, за которыми проще начать говорить на английском языке свободно;

погружение в аутентичную языковую среду и культуру. Работа с пьесами англоязычных авторов (например, Оскар Уайльд, Кристофер Дуранг) дают возможность погружения в культурный контекст, юмор, исторические реалии и социальные нормы стран изучаемого языка;

развитие гибких навыков (soft skills), критически важных для будущего педагога. Поскольку постановка спектакля всегда является

коллективным проектом, успех зависит от слаженности действий всей группы студентов, задействованных в этом виде деятельности. Критическое мышление, в частности, креативность и воображение, развивается при интерпретации текста, создании образов и нахождении нестандартных решений (например, способность видеть не только прямой смысл текста пьесы, но и подтекст, скрытые смыслы и культурные особенности; решение о съемке фильма по пьесе; решение о применении телетекста). Развитие самодисциплины и особенности управления временем происходят в процессе репетиций. Студенты понимают, что ответственны не только за свою роль, но и за общий результат. Страх перед публичными выступлениями невозможно преодолеть без практических упражнений, и каждый выход на сцену бесценен для будущего учителя, которому предстоит работать ежедневно работать с аудиторией;

мотивация и личностный рост. Степень психологического положительного подкрепления после успешно проведенного спектакля в некоторой степени вырастает с последующими просмотрами обязательных видео роликов спектаклей на популярных сервисах видеостринга и обсуждением результатов. Сам процесс постановки пьесы превращает изучение английского языка из рутины в увлекательный творческий процесс. Гордость за достигнутый результат, достигнутый через преодоления трудностей, повышает самооценку и внутреннюю мотивацию к изучению языка;

формирование педагогического опыта и залог НПР (термин CPD, continuous professional development, получил перевод непрерывное профессиональное развитие, НПР). Для студентов, получающих квалификацию учителя английского языка, опыт участия в постановках является методическим капиталом. Освоенный на практике мощный инструмент воспитательной и внеурочной деятельности будет применяться в будущей работе в школах;

повышение технологической гибкости и адаптивности. Опыт наших постановок наглядно показывает, как драматизация совершенствует цифровые навыки и учит адаптировать педагогические методические приемы к любым условиям обучения – очным, дистанционным и гибридным (выступления на сцене, съемки фильмов, онлайн постановки с использованием платформы Zoom, использование онлайн ресурсов с виртуальными досками и соцсетей).

В условиях обучения английскому языку в неязыковом вузе драматизация происходит по готовым пьесам, фрагментам пьес, скетчам, и по сценариям, создаваемым самими студентами. Следует отметить, что для сохранения аутентичности текста, особенно на работе с постановками, вовлекающих студентов уровня В1+, необходимо использовать пьесы и фрагменты пьес англоязычных авторов. По мере совершенствования языковых навыков можно

рассматривать совместное создание собственных сценариев на английском языке группой студентов. Так, например, ролевая игра “Постановочный суд”, которая проводится в четвертом семестре 2 курса обучения студентов отделения география и иностранный язык (английский) географического факультета МПГУ, предполагает вывод в речь новых лексических единиц по судебной тематике, а также практическое применение текущего грамматического материала, модальных глаголов английского языка. Сценарий заседания суда основывается на рассказе С. Мозма “Друг познается в беде”, являющимся текстом шестого урока практического курса английского языка для студентов вузов под редакцией В.А. Аракина, 2 курс. Студенты распределяют роли и разрабатывают сценарий судебного заседания, пользуясь искусственным интеллектом. При помощи нейросетей студенты редактируют сценарий, привязывая его к реалиям употребления судебной лексики, используют нейросеть DeepSeek для генерации вариантов юридически корректных реплик обвинения и защиты. Кроме того, в данном конкретном примере, студенты используют текст, предоставленный преподавателем, содержащий мнение профессионального американского адвоката, его прогноз хода и результата судебного заседания по случаю, описанному в рассказе С. Мозма “Друг познается в беде”. После репетиций постановочный суд проходит на аудиторном практическом занятии, и создается видео ролик ролевой игры. Кроме того, студенты третьего курса в шестом уроке практического курса английского языка для студентов вузов под редакцией В.А. Аракина, 3 курс, ставят фрагмент из произведения Б. Шоу “Избранник судьбы”. С некоторыми подгруппами преподаватель, по желанию студентов, выбирает фрагменты других пьес Б. Шоу. Итогом работы с драматизацией фрагмента пьесы является ролевая игра, которая проводится на аудиторном практическом занятии.

В 2025 году студенты первого курса поставили скетч, полностью сгенерированный нейросетью DeepSeek. Промпт для чата был сформулирован преподавателем с учетом количества студентов, лексико-грамматического и тематического материала, изучаемого на первом курсе. Результатом работы студентов был видео ролик с постановкой под названием Penguins in the Pantry. Студенты оценили этот опыт как положительный, и обсуждение рефлексии ИИ DeepSeek по поводу постановки вызвало живой интерес. Этот уникальный опыт позволяет получить быструю обратную связь с подробным анализом работы студентов и содействует развитию иноязычной квази-коммуникации.

По вопросу кастинга на роль и распределению ролей в постановке на основании опыта можно сделать следующий вывод. Практика показывает, что работа с постановкой проходит успешно при вовлечении студентов одной конкретной группы. Это обеспечивает легкость в управлении репетиционным процессом. При работе с

постановкой на уровне овладения английским языком B1+ роли студентам предписываются преподавателем, и только после как минимум месяца работы с конкретной подгруппой. По мере совершенствования языковых навыков, на старших курсах, студентам может быть предложен кастинг на роли в постановке.

Опыт проведения постановок на английском языке делает возможность сделать обобщающие выводы по применению драматизации в контексте высшего образования. Пьесы предоставляют богатейший и надолго запоминающийся контекст для использования новых лексических единиц и грамматических конструкций. Студенты не просто заучивают фразы, а используют язык с эмоционально окраской, с заданной интонацией и в соответствии с ситуативным значением. Из пассивных знаний язык переходит в активное использование. В ходе постановок развивается прагматическая компетенция, позволяющая правильно использовать язык в зависимости от социального контекста в коммуникативных ситуациях. Работа с постановками на английском языке учит студентов как вежливо перебить собеседника, выражать сарказм, демонстрировать эмпатию, убеждать, то есть критически важным навыкам коммуникации. Надевая на себя маски героев, студенты погружаются в иноязычную культуру, получают представление о мировоззрении, социальных нормах, юморе, что способствует развитию толерантности и повышению культурной лингвострановедческой грамотности. Навыки аудирования развиваются не просто ради их развития, а ради продуктивной деятельности, так как в процессе постановки студенты должны внимательно слушать собеседников и вовремя адекватно реагировать на высказывания других актеров для соблюдения ритма диалогической речи. Кроме того, наши студенты отмечают, что совместная работа над постановками, направленная на преодоление трудностей, улучшает коммуникативную среду в группе и способствует формированию дружеских отношений. Во время опросов, проводимых для мониторинга обратной связи по впечатлениям студентов о работе над постановкой пьесы на английском языке, были выявлены следующие данные. 90 % респондентов отмечают, что овладели новым лексическим и грамматическим материалом; 100 % оценили работу с аутентичным текстом пьесы как усиленную для своего уровня языковых навыков; 100 % опрошенных согласны, что постановки на английском языке позволяют им реализовать свой творческий потенциал; 100 % считают, что постановки способствуют пониманию функциональных стилей языка. Следующее мнение респондента по вопросу об общих впечатлениях от постановки приведено без редактирования и

сокращений: “Работа была сложным, но невероятно ценным вызовом. Главное открытие — актеры начали играть более осознанно, так как иностранный язык заставлял их вдумываться в каждое слово и его подтекст. Ключ успеха — не в идеальном акценте, а в том, чтобы сделать эмоции и действия понятными через яркую физику и визуальный ряд. Язык становится не барьером, а инструментом, обостряющим актерское внимание. Так же, было безумно приятно снова быть одной командой, которая справлялась со всеми преградами! В целом, такой опыт — мощный стимул для роста всей творческой группы.”

Работа над постановками на английском повышает как общую командную вовлеченность студентов в процесс обучения, так и автономность овладения английским языком.

Драматизация является полезной технологией, действующей на стыке предметной подготовки, языкового обучения и воспитания. Являясь формой ролевой игры, она с успехом применяется на высшем уровне образования, обеспечиваемого вузами. Драматизация способствует формированию конкретных универсальных и общепрофессиональных компетенций, заложенных в образовательных стандартах.

Перспективным представляется продолжение работы по постановкам на английском языке и создание своеобразного банка цифровых ресурсов (сценариев пьес, видео роликов спектаклей), к которому наши студенты смогут обращаться во время педагогической практики, а также в будущей профессиональной деятельности. Для практикующих преподавателей английского языка могут быть полезны видео ролики спектаклей “Кошмар актера” Кристофера Дуранга, “Бабушка” Лайоша Биро, “Как важно быть серьезным” Оскара Уайлда, “Игра со словами” Питера Блуделя и “Счет, пожалуйста” Джонатана Рэнда, представленных на видеохостинге YouTube на канале автора статьи.

Maley A., Duff A. Drama techniques. Third edition. Cambridge University Press. 2009.

Оборина М.В. Иконичность фонетического слоя текста: от драматизации к смыслу. Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 18 (816). – 2018.

Пантыкина Н.И. Использование драматизации как вида арт-технологий в обучении иностранным языкам. Вестник Череповецкого государственного университета №1. – 2017. С. 195-200.

Шрайбер Е.Г., Ярославова Е.Н. Драматизация в обучении английскому языку как иностранному в университете. Вестник ЮУрГУ. Серия “Образование. Педагогические науки.” – 2016. – Т. 8, №1. С. 59-65.

УДК 372.881.161.1

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РКИ В ХАНОЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)

*До Тхи Хонг Ньонг**Ханойский университет, Ханой, Вьетнам***TYPICAL ERRORS IN THE WRITTEN SPEECH OF VIETNAMESE STUDENTS AND WAYS TO ELIMINATE THEM (BASED ON THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT HANOI UNIVERSITY)***Do Thi Hong Nhung**Hanoi University, Hanoi, Vietnam*

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2026.5.129.2240

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются типичные ошибки в письменной речи вьетнамских студентов и рассматриваются способы их устранения на начальном этапе обучения РКИ (на примере Ханойского университета). Автором проведен анализ учебного плана и используемых учебно-методических материалов с учетом этно-психолингвистических особенностей аудитории. Обоснована эффективность применения комплекса методических приемов, включающего систематизацию падежных парадигм с комментариями на вьетнамском языке, использование интеллект-карт, «облака слов» и шаблонов сочинений. В работе также описаны этапы внедрения данных методик в практику преподавания РКИ.

ABSTRACT

The article analyzes typical errors in the written speech of Vietnamese students and examines methods for their correction at the elementary level of Russian as a Foreign Language (RFL) instruction (based on the case of Hanoi University). The author analyzes the curriculum and teaching materials currently in use, taking into account the ethno-psycholinguistic characteristics of the students. The study substantiates the effectiveness of a methodological complex that includes the systematization of case paradigms with explanations in Vietnamese, as well as the use of mind maps, word clouds, and essay templates. The paper also outlines the stages for implementing these techniques in RFL teaching practice.

Ключевые слова: письменная речь, начальный этап обучения РКИ, вьетнамские студенты, ошибки в письменных работах, письменная компетенция.

Keywords: written speech, elementary level of RFL, Vietnamese students, writing errors, writing competence.

Введение

На современном этапе, характеризующемся 75-летием дипломатических отношений и развитием всеобъемлющего стратегического партнерства между Россией и Вьетнамом, наблюдается тенденция к увеличению числа студентов, изучающих русский язык. Растущий спрос на русскоязычных специалистов актуализирует проблематику преподавания РКИ в вьетнамских вузах. В связи с этим основной целью преподавания РКИ в университетах Вьетнама становится формирование у обучающихся устойчивых языковых компетенций. Процесс преподавания и изучения РКИ во Вьетнаме неразрывно связан с формированием речевой культуры обучающихся, включающей как устную, так и письменную формы коммуникации. Тем не менее, в настоящее время наблюдается дисбаланс в сторону устной речи, тогда как развитию навыков письма уделяется недостаточное внимание. Снижение мотивации студентов к овладению письменной компетенцией обусловлено рядом социокультурных и технологических факторов. Во-первых, в условиях цифровизации и доступности компьютерных технологий многие считают необязательно владеть навыками письменной речи.

Во-вторых, студенты отдают приоритет устной коммуникации. Кроме того, серьезным вызовом для преподавания РКИ становится неконтролируемое использование обучающимися инструментов искусственного интеллекта (ИИ) при создании письменных текстов.

В современной методике преподавания иностранных языков принято разграничивать понятия «письмо» и «письменная речь». Традиционный подход трактует письмо преимущественно как способ графической фиксации устной информации. В связи с этим важнейшей целью обучения письму признается «формирование умения пользоваться графической и орфографической системами языка для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений» [1, с. 173-174]. В свою очередь, определение письменной речи базируется на понимании ее двойственной природы как «комплексный продуктивный вид речевой деятельности наряду с говорением» [2, с. 113]. Данный процесс включает в себя идеальное означаемое (формируемый в сознании лексико-грамматический замысел) и материальное означающее (графическую фиксацию на носителе). Письменная речь представляет собой процесс объективации

мысленного образа посредством системы графических знаков. Таким образом, соотношение понятий «письмо» и «письменная речь» можно рассматривать через призму философских категорий «общего» и «единичного». Письмо выступает как универсальная знаковая система, доступная всем носителям языка, тогда как письменная речь представляет собой индивидуализированный продукт речемыслительной деятельности, отражающий уникальные характеристики конкретной языковой личности.

Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования у вьетнамских студентов (в частности, обучающихся на факультете русского языка Ханойского университета) устойчивой письменной компетенции. Владение навыками письменной речи является фундаментом, необходимым не только для успешного овладения русским языком на начальном этапе, но и для эффективного обучения на продвинутом уровне, а также для освоения профильных дисциплин в рамках университетской образовательной программы. Значимость данного аспекта подчеркивается в работе И.Г. Сорокиной, которая рассматривает «место письма как средства обучения, роль письменной речевой деятельности в развитии коммуникативной компетенции, цели обучения письменной речи, виды (жанры) текстов, которые учащиеся должны научиться продуцировать и фиксировать в письменной форме на разных этапах обучения, так же как и необходимые для этого коммуникативные намерения и умения» [7, с. 102].

Цель данной работы заключается в повышении качества обучения письменной речи студентов первого курса факультета русского языка Ханойского университета. Интерес к проблематике исследования обусловлен практическими трудностями, возникающими у обучающихся при овладении навыками письма. Кроме того, основанием для обращения к данной теме послужили низкие оценки за письменные работы, полученные студентами в ходе итоговых экзаменов по практике речи.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1) выявить, классифицировать и проанализировать типичные ошибки в письменных работах студентов первого курса факультета русского языка Ханойского университета;

2) разработать систему заданий и методических рекомендаций, направленных на предупреждение и устранение выявленных ошибок.

Практическая значимость работы заключается в том, что системное развитие навыков письма в неразрывной связи с устной речью способствует повышению общего уровня коммуникативной компетенции вьетнамских студентов. Реализация данного подхода позволяет не только улучшить языковую подготовку, но и обеспечить более

успешную адаптацию обучающихся к новой социокультурной и образовательной среде.

Научная новизна работы состоит в том, что на материале письменных работ студентов первого курса факультета русского языка Ханойского университета выявлены и систематизированы типичные ошибки, возникающие на начальном этапе обучения. Разработан и обоснован комплекс материалов, направленный на профилактику и коррекцию данных ошибок с целью развития навыков письменной речи.

Материал и методика исследования

Материалом исследования послужили более ста рукописных домашних работ, выполненных студентами первого курса факультета русского языка Ханойского университета. В ходе исследования применялись методы наблюдения, анализа и синтеза. При работе с корпусом текстов использовался метод сплошной выборки; для выявления специфики письменной речи применялся сравнительный метод.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования была составлена типология ошибок в письменной речи студентов начального этапа, которая охватывает графический, орфографический, лексико-семантический и грамматический (морфология и синтаксис) уровни языка. Практическим результатом работы стало создание обоснованного комплекса учебно-методических материалов, направленного на минимизацию интерференции. Комплекс включает билингвальные (русско-вьетнамские) таблицы падежных флексий, визуальные опоры в виде интеллект-карт и облаков-слов, а также систематизированный перечень продуктивных моделей предложений, отобранных в соответствии с коммуникативными темами первого года обучения.

Усиление процессов цифровизации образования привело к переосмыслению роли письма в системе обучения РКИ. Методисты всё чаще указывают на необходимость комплексного развития коммуникативных навыков, уделяя письменной речи не меньше внимания, чем устной. Спектр современных исследований в этой области достаточно широк: от изучения базовых механизмов усвоения графической системы в цифровой среде (Ю.О. Мамонова [4]) и проблем начального этапа обучения (О.О. Шувалова [8]) до разработки интерактивных методик (О.Б. Симакова, М.А. Косенок [6]) и практических приемов коррекции ошибок у конкретных этнических групп, например, китайских студентов (Ли Чживэй и коллеги [3]).

Обсуждение

Анализ образовательного контекста показывает, что учебный план факультета русского языка Ханойского университета характеризуется высокой интенсивностью: программой предусмотрено освоение элементарного уровня (A1) в течение первого семестра и базового уровня (A2) во втором семестре первого курса. Контингент обучающихся первого курса сформирован из

студентов, изучавших в средней школе английский язык, в связи с чем освоение русского языка в университете происходит с начального уровня («с нуля»). Высокий входной порог при поступлении в университет обеспечивает наличие у студентов необходимых навыков и мотивации для эффективного обучения. В этом контексте предшествующий опыт изучения английского языка создает двойственный эффект. К преимуществам контингента следует отнести развитую лингвистическую компетенцию, полученную в ходе школьного образования. Хотя грамматический строй русского и английского языков имеет фундаментальные различия, опыт изучения первого иностранного языка позволяет студентам эффективнее осваивать второй. К трудностям обучения следует отнести эффект отрицательного переноса (трансфера) навыков. Автоматизированные модели построения фраз на английском языке вступают в противоречие с грамматическим строем русского языка. Это приводит к появлению специфических ошибок, которые наиболее отчетливо проявляются в письменной речи.

В современной практике преподавания на факультете русского языка в качестве базового учебно-методического комплекса (УМК) используется серия пособий «Я люблю русский язык» (издательство Liden & Denz), охватывающая уровни владения языком от А1 до В1. Программа первого года обучения предполагает освоение уровней А1 и А2, где формирование компетенций в области письменной речи базируется на принципе концентрического усложнения учебного материала. Методическая система упражнений по развитию навыков письменной речи в данном пособии характеризуется логической последовательностью: от репродуктивных упражнений (составление предложений на основе заданного лексического набора) к продуктивным видам деятельности с опорой на образец (составление связного повествования по модели, составление ответного письма по модели). Данная структура упражнений обеспечивает постепенный переход от оперирования отдельными лексико-синтаксическими единицами к созданию целостного дискурса. Интеграция грамматического материала в контекст написания текстов по базовым лексическим темам (например: о себе, о семье, моё хобби) способствует эффективному закреплению первичных навыков письма на начальном этапе обучения.

Начиная с 16-й недели учебного года, параллельно с работой по пособию «Я люблю русский язык», образовательный процесс включает углубленное обучение письменной речи на базе учебного пособия «Мои первые строки по-русски. Часть I. Введение в письменную речь» (авт. Е.В. Бузальская, Н.А. Любимова). Данное пособие, рассчитанное на 14 уроков, сопровождает обучение до завершения первого курса студентов. Система упражнений пособия направлена на освоение широкого спектра речевых микро-жанров,

актуальных для повседневной и учебной коммуникации. Студенты последовательно отрабатывают навыки создания текстов различных форматов, включая: СМС-сообщения, записки, объявления, анкета, открытки (поздравительные и приглашения), дневник, микроистории, биографии и планы дня. Содержание заданий ориентировано не только на формирование навыков порождения связных высказываний, соответствующих конкретной речевой ситуации или стимулу, но и на развитие продуктивных умений. Овладение указанными микро-жанрами закладывает необходимый фундамент для последующей работы с текстами более сложных функционально-семантических типов. Таким образом, работа с данным пособием обеспечивает переход от элементарной грамотности к функциональному владению письменным дискурсом.

В ходе обучения русскому языку (в частности, аспекту «письменная речь») был проведен анализ письменных работ студентов, выполненных по заданиям учебных пособий «Я люблю русский язык» и «Мои первые строки по-русски». Выявленные ошибки были систематизированы и классифицированы по следующим типам: графические, орфографические, лексические, грамматические (морфологические, синтаксические), смысловые и структурные.

1. Графические ошибки (нарушения начертания букв или символов). Возникновение графических ошибок обусловлено следующими факторами:

а) Межъязыковая интерференция со стороны родного (вьетнамского) и первого иностранного (английского) языков. Согласно А.Н. Щукину, межъязыковая интерференция «возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления» [8, с. 97]. Вьетнамская письменность базируется на латинице с широким использованием диакритических знаков, что создает предпосылки для отрицательного переноса навыков письма. На начальном этапе обучения студенты сталкиваются с трудностями дифференциации кириллических и латинских графем, имеющих сходное начертание, но различное фонетическое значение (межъязыковые омонимы: В, У, Т, Н, Р, Х, И);

б) Несоответствие печатного и рукописного начертания букв. В русской графической системе наблюдаются существенные различия между печатными и рукописными вариантами графем (в частности: Т – т, Д – д, Г – г, П – п, Б – б). Данная асимметрия создает высокую когнитивную нагрузку для вьетнамских студентов, провоцируя ошибки как при графическом восприятии (чтении), так и при воспроизведении (письме) текста.

2. Орфографические ошибки (нарушение действующих норм правописания русского языка). Анализ материала позволил выделить ключевые причины возникновения орфографических ошибок:

а) Нарушение морфологического принципа письма под влиянием фонетических процессов.

Студенты испытывают трудности в различии парных звонких и глухих согласных (б–п, в–ф, г–к, д–т, з–с, ж–ш). Вследствие этого позиционные изменения звуков — оглушение на конце слова и ассимиляция по звонкости/глухости — ошибочно фиксируются на письме (студенты пишут «как слышат», игнорируя проверку сильной позицией). Примеры: «афтобус» (вместо «автобус»), «друк» (вместо «друг»), «нош» (вместо «нож»), «дуп» (вместо «дуб»);

б) Ошибки, обусловленные качественной редукцией гласных. Данный тип ошибок вызван фонетической интерференцией: во вьетнамском языке гласные в безударной позиции произносятся четко и не подвергаются качественному изменению. Перенос этой привычки, а также сложность русской системы редукции приводят к написанию слов в соответствии с их произношением. Примеры: «акно» (вместо «окно»), «висна» (вместо «весна»);

в) Ошибки в правописании безударных падежных окончаний. Нарушения связаны с трудностями в определении типа склонения существительных и неумением применять правило проверки безударной гласной в окончании. Примеры: «на площади» (вместо «на площади»), «в кровати» (вместо «в кровати»);

г) Несформированность навыка правописания Н и НН в суффиксах. Ошибки вызваны сложностью различия суффиксов отыменных прилагательных и причастий, а также необходимостью запоминания словарных слов и исключений. Примеры: «соный» (вместо «сонный»), «длинный» (вместо «длинный»).

3. Лексические ошибки (нарушения норм словоупотребления и лексической сочетаемости). Возникновение лексических ошибок в письменной речи вьетнамских студентов обусловлено комплексом причин:

а) Дефицит активного словарного запаса. Ограниченность лексических ресурсов вынуждает студентов использовать общие или несоответствующие контексту слова для выражения мыслей;

б) Лексико-семантическая интерференция (калькирование). Данный тип ошибок возникает в результате прямого переноса (буквального перевода) лексических единиц и устойчивых сочетаний из вьетнамского языка в русский без учета норм лексической сочетаемости. Примеры: «класть будильник» (вместо «заводить/ставить будильник»), «учиться русский язык» (вместо «изучать русский язык»), «взрослые играют» (вместо «взрослые веселятся/развлекаются»), «играть с друзьями» (вместо «общаться/дружить»), «жить в гостинице на 3 дня» (вместо «остановиться в гостинице»), «Я ем ужин» (вместо «Я ужинаю»);

в) Нарушение стилистической дифференциации лексики. Студенты не учитывают коннотативное значение и стилистическую окраску слов, что приводит к коммуникативным неудачам. Частым случаем является использование слова «любовник» (имеющего в русском языке специфическую, часто негативную или интимную

коннотацию) для обозначения романтического партнера, вместо нейтральных эквивалентов «молодой человек», «парень» или «девушка».

4. Грамматические ошибки (нарушение морфологических и синтаксических норм русского языка):

а) Морфологические ошибки:

- девиации в системе именного склонения: ошибочный выбор падежных окончаний в рамках стандартных парадигм (например, «в лесе» вместо «в лесу»), а также ошибки при формообразовании существительных с нерегулярными типами склонения, обусловленные неосведомленностью специфики изменения основы (например, «к дочери», «с матерью» вместо «к дочери», «с матерью»);

- нарушения в системе глагольного словоизменения: некорректное употребление личных окончаний, ведущее к нарушению субъектно-предикативной связи (например, «Мы работает...»), а также смешение видо-временных форм, приводящее к смысловым искажениям контекста (например, использование настоящего вместо прошедшего времени: «Вчера я пишу...»); неосведомленность чередования в основе при спряжении глаголов с суффиксами -ова-/-ева-, -ва-, а также ошибки в образовании форм глаголов с чередованием согласных в корне (например: есть, дать, писать, ехать);

- нарушение норм употребления возвратного постфикса: неосведомленность фонетико-орфографических закономерностей -ся/-сь в зависимости от характера финали производящей основы в формах настоящего и прошедшего времени (например, «занималася», «занимаетесь» вместо нормативных «занималась», «занимаетесь»).

б) Синтаксические ошибки:

- нарушения в употреблении предлогов: трудности в семантическом различии пространственных предлогов, приводящие к их некорректному выбору (например, смешение значений предлогов «в» и «на»: «в кровати» и «на кровати», «отдыхать в море/ в реке/ в озере» вместо «на море/ на реке/ на озере»);

- нарушение видо-временной соотнесенности: отсутствие единства временного плана повествования в рамках связного текста, запутанное использование форм настоящего, прошедшего и будущего времени при описании событий, относящихся к одному хронологическому пласту;

- ошибки синтаксической сочетаемости: некорректное употребление наречия/предлога «после» с инфинитивом вместо отглагольного существительного (например, «после гулять» вместо «после прогулки»), ошибочная трансформация переходных глаголов в переходные с прямым дополнением (например, «Я обедаю рис...» вместо «Я ем рис...» или «Я обедаю рисом»);

- нарушение норм согласования и управления: ошибки в согласовании подлежащего и сказуемого в роде и числе (например, «сестра подарил»),

неверный выбор падежной формы зависимого слова (например, «занимается спорт» вместо «...спортом»);

- ошибки в построении аналитических форм: соединение вспомогательного глагола «быть» с инфинитивом совершенного вида (например, «буду поиграть»), избыточное использование вспомогательных глаголов, обусловленная непониманием их функции (например, «они были писали»);

- синтаксическая интерференция (влияние родного и первого иностранного языков): избыточное употребление союзного слова «который» в простых предложениях как калька с английских конструкций «to be + adj» или вьетнамских атрибутивных связок (например, «экзамен, который важный»), необоснованное обособление детерминантов (обстоятельств времени) в начале предложения, характерное для английского и вьетнамского синтаксиса (например, «Вчера, я гулял...»);

- трудности восприятия порядка слов: проблемы с идентификацией субъектно-объектных отношений в предложениях с инверсией или в безличных предложениях. Вследствие привычки к фиксированному порядку слов во вьетнамском языке (подлежащее — сказуемое — дополнение), студенты ошибочно определяют логический субъект, ориентируясь на первое слово в предложении (например, фразу «он мне нравится» интерпретируют как «ОН (субъект) любит меня», игнорируя падежные маркеры).

5. Отклонение в логико-композиционной организации и смысловой целостности текста:

а) Нарушение когерентности текста: частичное или полное отклонение от заданной темы, подмена тезиса или неполное раскрытие предмета речи, отсутствие последовательности в развертывании мысли (нарушение линейности повествования);

б) Структурно-композиционные нарушения: некорректный выбор или избыточное употребление логических связок, вводных слов, союзов, обеспечивающих сцепление предложений,

нарушение абзачного членения, диспропорция композиционных частей (вступления, основной части, заключения).

Особое внимание в педагогической практике необходимо уделить методике коррекции вышеуказанных ошибок в письменной речи вьетнамских студентов, а также выбору мнемонических приемов, способствующих эффективному усвоению материала. Предупреждение рекуррентных ошибок требует систематизации лингвистических знаний и моделирования учебного процесса с учетом этнокультурной специфики аудитории, что актуализирует необходимость применения национально ориентированного подхода в преподавании РКИ. Ниже представлены методические рекомендации по устранению ошибок в письменных работах учащихся.

Систематизация падежных парадигм с комментариями на вьетнамском языке. Усвоение русской падежной системы сопряжено со значительными трудностями для вьетнамских студентов, обусловленными типологической дистанцией между русским (флективным) и вьетнамским (изолирующим) языками, а также сложностью морфологических чередований и вариативностью окончаний. В связи с этим методически целесообразно использование сводных таблиц падежных окончаний имен существительных, прилагательных и местоимений (личных, притяжательных, возвратных, указательных...), снабженных комментариями на вьетнамском языке. Визуализация грамматического материала с опорой на родной (вьетнамский) язык минимизирует психологический барьер при восприятии сложной системы склонения и повышает мотивацию в обучении русскому языку. Ниже приведены примеры таблиц падежных парадигм имен существительных единственного и множественного числа, снабженных комментариями на вьетнамском языке.

Таблица падежных парадигм имен существительных единственного числа

Cách	Giống đực			Giống cái			Giống trung	
1	Phụ âm стол	й музей	ь словарь	а школа	я/ия деревня/ аудитория	ь тетрадь	о письмо	е/ие платье/здание
2	+а стола	й → я музея	ь → я словаря	а → ы школы	я → и деревни, аудитории	ь → и тетради	о → а письма	е → я платья, здания
3	+у столу	й → ю музею	ь → ю словарю	а → е школе	я → е деревне ия → ии аудитории	ь → и тетради	о → у письму	е → ю платью, зданию
4	Bất động vật = cách 1 Động vật = cách 2			а → у школу	я → ю деревню, аудиторию	ь → ь тетрадь	Bất động vật = cách 1 Động vật = cách 2	
5	+ом столом	й → ем музеем	ь → ем словарем	а → ой школой	я → ей деревней аудиторией	+ю тетрадью	+м письмом	+м платьем, зданием
6	+е столе	й → е музее	ь → е словаре	а → е школе	я → е деревне ия → ии аудитории	ь → и теради	о → е письме	е → е платье ие → ии здании

Таблица падежных парадигм имен существительных множественного числа

BẢNG BIẾN CÁCH DANH TỪ SỐ NHIỀU										
Cách	Các loại đuôi từ									
1	студент дворец	врач	преподаватель тетрадь друзья	море	музей японец братья деревья стулья листья	слово	книга	сумка девушка	деревня	здание лекция
2	-ов		-ей		-ев	-		(о)к, (е)к (ж, ч, ш, щ)	(е)-ь	-ий
3	-ам		-ям				-ам			-ям
4	Bất động vật = cách 1 Động vật = cách 2									
5	-ами		-ями				-ами			-ями
6	-ах		-ях				-ах			-ях

2. Применение интеллект-карт при изучении различных лексических тем. Интеллект-карты (mind maps) представляют собой эффективный дидактический инструмент в обучении иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному (РКИ). Их использование позволяет визуализировать учебный процесс, систематизировать лексико-грамматический материал и стимулировать ассоциативное мышление и память. Кроме того, данный метод развивает навыки самостоятельной работы с информацией, что способствует более глубокому усвоению знаний. В рамках первого курса факультета русского языка Ханойского университета на базе учебного пособия «Я люблю русский язык» студенты осваивают такие темы, как

«Моя семья», «Мой день», «Города, страны», «В университете», «День рождения» и другие. Формой итогового контроля по каждой теме является индивидуальная или групповая презентация. В процессе подготовки и повторения материала преподаватель использует интеллект-карты, которые помогают структурировать устное выступление и закреплять изученную лексику и грамматические конструкции. Особенностью данных карт является их адаптация для вьетнамской аудитории: использование параллельного перевода на вьетнамский язык обеспечивает семантизацию лексики и способствует более прочному запоминанию материала. Ниже в качестве примера приведена интеллект-карта по теме «Новый год в России».

Интеллект-карта по теме «Новый год в России»



3. Использование «облако-слов» для систематизации лексического материала. Наряду с методом интеллект-карт, эффективным инструментом мнотехники при освоении новой лексики выступает «облако-слов». Данный способ представляет собой форму визуализации текстовых данных, при которой ключевые лексемы объединяются в единый кластер. Важность или частотность употребления слов ранжируется посредством графических параметров: размера шрифта или цветового кодирования. Визуальное доминирование определенных лексических единиц позволяет обучающимся оперативно идентифицировать смысловое ядро текста, что делает данный инструмент оптимальным для анализа данных и навигации в учебном материале.

Методика работы с «облаком-слов» включает следующие этапы:

- Студенты знакомятся с текстом без использования словарей, самостоятельно осуществляя выборку незнакомых лексем, а также ключевых слов, отражающих, по их мнению, основное содержание;

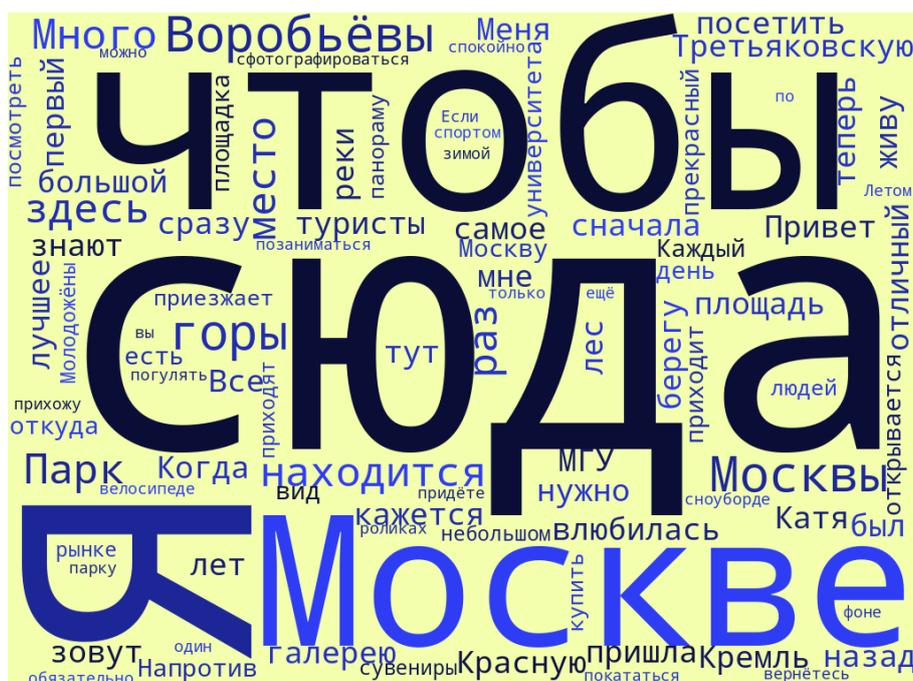
- Преподаватель собирает выделенные студентами единицы, объясняет значение неизвестной лексики и оценивает релевантность слов, выбранных студентами в качестве ключевых;

- На основе собранного, проверенного списка слов преподаватель демонстрирует «облако-слов», проводя повторное обобщение ключевых понятий и сюжета текста;

- Опираясь на визуализированный кластер, студенты выполняют задания творческого характера: написание мини-эссе или устный сжатый пересказ содержания текста.

Однако, в отличие от интеллект-карт, применение облака слов сопряжено с техническими трудностями, связанными с отсутствием поддержки вьетнамского языка в программных генераторах (большинство онлайн-сервисов для генерации облаков-слов не поддерживают функцию перевода). Невозможность создания двуязычного контента лишает студентов переводной опоры, что способно негативно сказаться на уровне усвоения нового лексического материала. Ниже представлен пример реализации данного метода на основе текста из учебного пособия «Я люблю русский язык».

Содержание текста: «Привет! Меня зовут Катя. Я живу в Москве. Все туристы знают, что сначала нужно посетить в Москве: Кремль, Красную площадь, Третьяковскую галерею. Но мне кажется, что самое лучшее место в Москве — это Воробьёвы горы. Когда я первый раз пришла сюда, я сразу влюбилась в это место. Парк Воробьёвы горы находится на берегу Москвы-реки. Много лет назад здесь был большой лес, теперь тут находится МГУ и отличный парк. Напротив университета есть площадка, откуда открывается прекрасный вид на Москву. Каждый день сюда приходит и приезжает много людей, чтобы посмотреть панораму Москвы и купить сувениры на небольшом рынке. Молодожёны приходят сюда, чтобы сфотографироваться на фоне Москвы. Я прихожу сюда не только чтобы спокойно погулять по парку, но и чтобы позаниматься спортом. Летом здесь можно покататься на велосипеде и на роликах, а зимой — на сноуборде. Если вы придёте на Воробьёвы горы один раз, то обязательно вернётесь сюда ещё!» [5].



Облако-слов по содержанию текста [10]

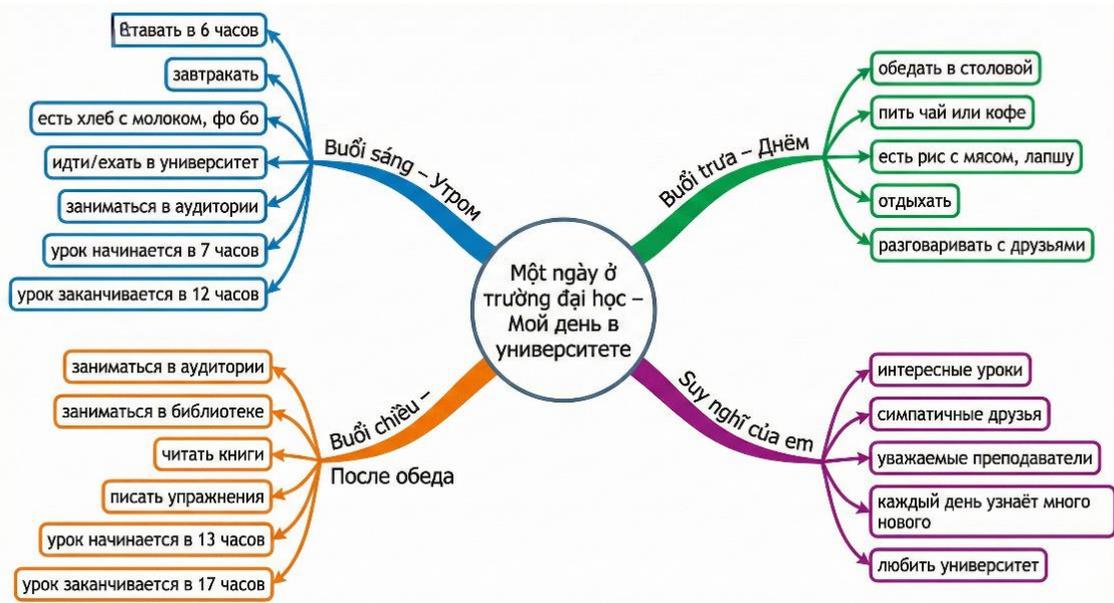
4. Разработка шаблонов сочинений. Под шаблоном сочинения понимается структурно-смысловая схема, организующая текст через деление на логические части (вступление, основная часть, заключение) и предлагающая набор устойчивых речевых оборотов (клише) для обеспечения связности изложения. На начальном этапе обучения продуцированию письменных текстов студенты часто испытывают трудности, связанные с неумением логически развернуть замысел высказывания, а также с лексико-грамматическим оформлением речи (некорректный выбор лексики, ошибки в употреблении видо-временных форм глагола). В связи с этим использование шаблонов выступает эффективным средством преодоления указанных барьеров. Для оптимизации учебного процесса, перед использованием шаблона, предлагается использование визуализации в форме интеллект-карт для формирования понимания логической структуры текста.

Методика работы с шаблоном сочинения включает следующие этапы:

- Преподаватель представляет интеллект-карту на вьетнамском языке, целью которой является генерация идей по теме. Интеллект-карта визуализирует назначение каждой части (вступление, основная часть, заключение) и содержит типичные лексические единицы и клише, распределенные по структурным блокам;

- Студентам предлагается шаблон сочинения на русском языке, содержащий пропуски для заполнения собственным содержанием. В ходе работы преподаватель дает комментарии относительно норм лексической сочетаемости и грамматического оформления вставок в контексте конкретных предложений.

Ниже приводится пример практической реализации данного метода на материале темы «Мой день в университете».



Интеллект-карта по теме «Мой день в университете»

Шаблон сочинения по теме: «Меня зовут и мне лет. Я студент/студентка курса факультета русского языка Ханойского университета. Я хожу в университет (почти каждый день/ 3 раза в неделю), кроме (воскресенья/ субботы/ понедельника). Мой обычный день начинается рано/поздно. Я встаю в утра, чищу зубы и умываюсь. (Я очень люблю / не люблю вставать так рано). На завтрак я часто ем, пью, иногда я ем и пью После завтрака я хожу/ езжу в университет (на мотоцикле/ на автобусе/ на велосипеде). Урок начинается в Сегодня я изучаю Я очень люблю / не люблю, так как (мне сложно понять правила/ интересно заниматься). Урок заканчивается в В у нас большая перемена и мы идём обедать. У меня есть (две лучшие подруги/ близкий друг), с которыми/ которым мы вместе обедаем. На обед мы часто едим, пьём После обеда (у меня еще два урока/ я занимаюсь в библиотеке). На уроке / В библиотеке (пишем упражнения/ читаем тексты/ делаем домашние задания). В я уйду домой. Это мой день в университете. В университете у меня (интересные уроки/ симпатичные друзья/ хорошие преподаватели). Я хорошо провожу время в университете. Я очень люблю свой университет.

Помимо вышеуказанных методов коррекции ошибок, в процессе обучения вьетнамских студентов высокую эффективность демонстрируют трюки, способствующие оптимизации запоминания лексических единиц. Пример: усвоение семи специфических согласных (г, к, х, ч, ж, ш, щ), традиционно вызывающее трудности у

студентов, может быть облегчено посредством метода интерлингвистических ассоциаций. Преподавателем было разработано мнемоническое предложение на вьетнамском языке, в котором инициальные буквы (или звуки) каждого слова соответствуют русским согласным. Фраза «Góc cây khê trên dòng sông xanh» позволяет выстроить следующий ассоциативный ряд: г — g^oc, к — c^ay, х — k^hê, ч — t^rên, ж — d^ong, ш — s^ong, щ — x^anh. Использование понятной конструкции на вьетнамском языке создаст устойчивую когнитивную опору для запоминания данного фонетического ряда.

Заключение

Проблема формирования иноязычной письменной компетенции у вьетнамских студентов сохраняет свою актуальность в методике преподавания РКИ, что подтверждается опытом работы на факультете русского языка Ханойского университета. Проведенное исследование показало, что для преодоления трудностей в усвоении письменной речи преподавателю необходимо опираться на этно-психоллингвистические особенности аудитории. Доказано, что интеграция в учебный процесс таких приемов, как систематизация падежных парадигм с комментариями на родном языке, использование интеллект-карт, «облака слов» и шаблон сочинений, позволяет комплексно воздействовать на ключевые аспекты письменной речи обучающихся. Применение данных методик способствует минимизации лексико-грамматических и логических ошибок, повышая общий уровень владения русским языком. Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с возможностью распространения предложенных подходов на коррекцию ошибок при формировании других видов речевой деятельности.

Список литературы

1. *Алтухова В. А.* Обучению письму на начальном этапе изучения русского языка как иностранного // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и новации: материалы IV Международной научно-методической онлайн-конференции (г. Курск, 14 мая 2019 г.). Курск: Издательство КГМУ, 2019. С. 173–177;
2. *Дрога М. А., Мамонова Ю. О.* Категории ошибок при обучении письму на онлайн-уроках РКИ и пути их преодоления // INTERLINGUA – 2021: материалы Международной научно-практической конференции (г. Липецк, 18-19 мая 2021 г.). Липецк: Издательство ЛГТУ, 2021. С. 111–118;
3. *Ли Чжизвэй, Языков И. И., Янченко В. Д.* Способы коррекции ошибок китайских студентов в письменных работах на занятиях по русскому языку как иностранному // Наука и школа. 2025. № 4. С. 187–196. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-4-187-196;
4. *Мамонова Ю. О.* К вопросу об обучении технике письма на русском языке в контексте цифровой парадигмы образования // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: материалы XVI Международной научно-практической конференции (Белгород, 26 декабря 2023 г.). — Белгород: ООО «Эпицентр», 2024. — С. 86–95;
5. *Некрашевич, И.* Я люблю русский язык: 14 уроков для начинающих : учебное пособие / И. Некрашевич, А. Орлова, А. Васильева [и др.] ; Liden & Denz. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Liden & Denz, 2017. — 190 с.;
6. *Симакова О. Б., Косенок М. А.* Интерактивные методы обучения письменной речи на уроках РКИ (на примере работы с биографическими текстами) // Science Time. — 2025. — С. 74–84;
7. *Сорокина И. Г., Цветкова Т.К.* Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку // Вопросы филологии. 2010. № 1 (34). С. 102–113;
8. *Шувалова О. О.* Коммуникативный подход в обучении письменной речи на начальном этапе изучения РКИ // Наследие К. Д. Ушинского и современное образование: материалы IV Съезда Общества русской словесности и Международного педагогического конгресса (Москва, 9–11 ноября 2023 г.). — Москва: Издательство Московского университета, 2024. — С. 483–489;
9. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2024;
10. [Электронный ресурс] — URL: <https://wordscloud.pythonanywhere.com/>

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Есетова Айну́р Такеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,

Казахская национальная консерватория имени Курмангазы,

г. Алматы, Республика Казахстан

Джансеитова Светлана Саттаровна

Доктор филологических наук, профессор,

Казахская национальная консерватория имени Курмангазы,

г. Алматы, Республика Казахстан

Машимбаева Айну́р Жакыпалиевна

Кандидат филологических наук, профессор,

Казахская национальная консерватория имени Курмангазы,

г. Алматы, Республика Казахстан

Абсатарова Гулсара Бектургановна

Магистр педагогических наук, доцент,

Казахская национальная консерватория имени Курмангазы,

г. Алматы, Республика Казахстан

Жаулыбай Ақгүл Жанболатқызы

Магистр педагогических наук, преподаватель,

Казахская национальная консерватория имени Курмангазы,

г. Алматы, Республика Казахстан

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме повышения эффективности обучения русскому языку студентов музыкальных специальностей на основе интеграции музыкального искусства, интерактивных и цифровых технологий. Цель исследования заключается в обосновании и апробации методики, направленной на формирование коммуникативной, культурной и креативной компетенций средствами музыкального материала. В работе раскрываются теоретические основы профессионально-ориентированного обучения, описываются этапы и приемы реализации методики, включающей кейс-технологии, игровые формы, задания на развитие критического мышления, проектное и смешанное обучение. Особое внимание уделено использованию искусственного интеллекта и мультимедийных инструментов в развитии речевой

активности и межкультурной коммуникации студентов. Результаты внедрения методики подтвердили ее эффективность: повышается мотивация, развиваются языковая, коммуникативная и цифровая компетенции, формируется личностно-творческая готовность будущих музыкантов к профессиональному и межкультурному взаимодействию.

ABSTRACT

The article addresses the issue of increasing the effectiveness of teaching Russian as a foreign language to music majors through the integration of musical art, interactive, and digital technologies. The aim of the research is to substantiate and implement a methodology designed to develop students' communicative, cultural, and creative competencies by means of musical material. The paper outlines the theoretical foundations of professionally oriented language education and describes the stages and techniques of the methodology, which includes case study methods, game-based learning, critical thinking tasks, and project-based and blended learning formats. Special attention is given to the use of artificial intelligence and multimedia tools in developing students' speech activity and intercultural communication skills. The results confirm the effectiveness of the proposed approach: students demonstrate increased motivation, improved linguistic, communicative, and digital competencies, as well as personal and creative readiness for professional and intercultural interaction.

Ключевые слова: обучение русскому языку, музыкальное образование, профессионально-ориентированный подход, критическое мышление, проектная деятельность, цифровые технологии, искусственный интеллект.

Keywords: Russian language teaching, music education, professionally oriented approach, critical thinking, project-based learning, digital technologies, artificial intelligence.

Введение

Современные условия непрерывного развития науки, культуры и технологий определяют необходимость пересмотра подходов к организации образовательного процесса в вузе. Динамика общественного и информационного пространства требует от высшего образования подготовки специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и высоким уровнем коммуникативной и цифровой компетенции, способных к критическому мышлению, творческому взаимодействию и саморазвитию. В связи с этим в педагогической практике возрастает значимость применения новых образовательных технологий, обеспечивающих активное включение обучающихся в процесс познания.

Одним из важнейших направлений совершенствования профессиональной подготовки студентов становится внедрение инновационных форм обучения. В условиях современной педагогической парадигмы преподаватель перестает быть единственным источником информации. Его роль трансформируется в позицию модератора, тьютора, фасилитатора учебного процесса, создающего условия для проявления инициативы и самостоятельности студентов. Основная цель заключается не в передаче объемных массивов знаний, а в формировании у обучающихся способности самостоятельно искать, анализировать и критически оценивать информацию, применять ее в профессионально-ориентированных ситуациях.

В творческих вузах, где ведущим принципом образования выступает интеграция творческой деятельности и когнитивного опыта, применение инновационных технологий приобретает особую актуальность. Будущие специалисты в области искусства, в частности музыканты, осваивая язык профессии, должны уметь не только владеть средствами устного и письменного общения, но и выражать через слово содержание музыкально-

эстетического опыта, формулировать собственные интерпретации и оценочные суждения. Поэтому обучение русскому языку в вузе музыкальной направленности требует реализации передовых методик, ориентированных на развитие критического, ассоциативного и творческого мышления. Современные образовательные стандарты подчеркивают также необходимость формирования у студентов комплекса профессиональных и общекультурных компетенций, среди которых ключевое место занимают коммуникативная компетенция, умение работать с информацией и владение цифровыми инструментами. Это определяет актуальность использования активных и интерактивных методов, проектных, игровых, исследовательских технологий, а также средств искусственного интеллекта и онлайн-обучения. Именно данные подходы позволяют сделать образовательный процесс гибким, адаптивным, ориентированным на личность обучающегося и специфику его профессиональной деятельности.

Обучение русскому языку в неязыковом вузе музыкального направления предполагает развитие у студентов способности применять язык в качестве средства профессиональной коммуникации. В музыкальной сфере это выражается в умении вести диалог о музыке, описывать процессы восприятия и исполнительства, работать с научно-исследовательскими текстами и публицистическими материалами, создавать аннотации, рецензии и аналитические комментарии. Для достижения этих целей преподавателю необходимо проектировать образовательный процесс таким образом, чтобы теория органично сочеталась с практикой, индивидуальная работа — с коллективной, а учебная деятельность — с элементами творчества и игры.

Инновационные методы обучения, в отличие от традиционных, ориентированы не на пассивное

восприятие информации, а на активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Их сущность заключается в совместной деятельности студентов, в ходе которой осуществляется обмен знаниями, опытом и идеями, формируется общая образовательная среда. Такая форма организации обучения способствует развитию не только языковых навыков, но и коммуникативной культуры, толерантности, ответственности, способности к сотрудничеству и рефлексии. Новые педагогические технологии предполагают активное включение студентов в образовательный процесс, где ключевую роль играют сотрудничество, самостоятельность, критическое и творческое мышление, цифровую грамотность. В контексте музыкального образования этот подход позволяет развивать не только языковую, но и креативную компетенцию.

Особую значимость в современных условиях приобретает интеграция инструментов искусственного интеллекта и передовых компьютерных технологий в образовательную практику. Данный процесс соответствует приоритетным направлениям модернизации гуманитарного образования и отвечает стратегическим целям государственной программы «Цифровой Казахстан», ориентированной на всестороннюю цифровую трансформацию общества посредством широкого внедрения информационно-коммуникационных технологий во все сферы социально-экономического и культурного развития. Применение интеллектуальных систем (нейросетей, генераторов речевых заданий, автоматических анализаторов текста) позволяет индивидуализировать обучение, развивать у студентов навыки самооценки, самокоррекции и критического анализа собственной речи. Онлайн-курсы, мультимедийные платформы, электронные библиотеки, средства визуализации информации и искусственный интеллект создают новые возможности для индивидуализации обучения. Использование современных цифровых инструментов позволяет преподавателю адаптировать материалы под уровень студентов, расширять аудиовизуальную базу и стимулировать самостоятельную работу обучающихся. Важным инструментом обучения становится Искусственный интеллект (ИИ). В работе со студентами музыкальных специальностей он может использоваться для анализа музыкальных текстов, автоматической генерации заданий, создания интерактивных словарей и перевода текстов. Применение ИИ способствует развитию цифровой грамотности, аналитического мышления и автономности студентов.

Следовательно, современная методика преподавания русского языка в творческих вузах должна базироваться на интеграции традиционных и инновационных подходов. Она предполагает развитие языковой личности студента, способной осмысливать художественный и культурный контекст, вступать в диалог, продуцировать устные

и письменные тексты, творчески преобразовывать полученные знания. Внедрение интерактивных и цифровых технологий становится необходимым условием формирования профессионально и духовно зрелой личности, готовой к успешной самореализации в сфере музыкального искусства.

Литературный обзор

Современная методика преподавания русского языка в системе музыкального образования опирается на интеграцию гуманитарных и искусствоведческих дисциплин, что отражает тенденции междисциплинарности, характерные для педагогики XXI века.

Интеграция музыкального контента в процесс обучения русскому языку опирается на междисциплинарный подход, сочетающий лингводидактические, культурологические и музыкально-педагогические принципы. Согласно идеям Л. С. Выготского, развитие речи тесно связано с развитием мышления и эмоционально-эстетического опыта. Музыка как вид искусства активизирует эмоционально-ценностное восприятие, что способствует более глубокому усвоению смыслов языка и текста. [1]

Концепция интегративного обучения предполагает объединение различных видов познавательной активности — когнитивной, эмоциональной и эстетической — в едином образовательном пространстве. [2] В контексте музыкального образования данная интеграция позволяет рассматривать язык не только как средство коммуникации, но и как форму художественного выражения.

Теоретическую основу формирования методики обучения русскому языку студентов-музыкантов составляет лингвокультурологический подход, в рамках которого язык осмысливается как хранилище культурных смыслов и художественных традиций. [3,4] Музыкальные тексты, как и вербальные, являются знаковыми структурами, несущими культурную информацию. Их анализ способствует развитию у студентов навыков интерпретации и понимания глубинных культурных пластов, заложенных в языке. Лингвокультурологический аспект, позволяющий рассматривать язык как форму выражения национальной культуры [5], означает осмысление русской музыкальной традиции, поэтической образности и терминологии через языковое взаимодействие.

Особое место в исследовании занимает когнитивно-эстетический аспект, который позволяет соединить эмоциональное восприятие музыки и рациональное освоение языка. Музыка формирует чувственно-образную основу мышления, а язык обеспечивает ее концептуализацию и вербализацию. [6] Взаимодействие этих двух систем способствует формированию целостного восприятия мира, развитию творческого и критического мышления. [7,8]

С точки зрения психолингвистики, музыкальные и языковые процессы имеют общие

нейрокогнитивные механизмы. [9] Исследования показывают, что восприятие ритма, интонации и мелодики музыкальных фраз активизирует те же зоны мозга, что и восприятие речевых интонационных структур [10,11], что в свою очередь, доказывает педагогическую целесообразность использования музыкальных заданий при обучении русской интонации, фонетике и выразительному чтению.

Важной методологической основой является компетентностный подход, ориентированный на формирование совокупности знаний, умений и личностных качеств, необходимых для профессиональной и культурной самореализации обучающихся. [12] Для студентов-музыкантов владение практическим русским языком становится не только инструментом академического и сценического общения, но и средством осмысления художественного текста, интерпретации музыкальных программ, ведения научно-творческого диалога.

Современные педагогические теории подчеркивают значимость цифровизации образования как фактора повышения качества и доступности обучения. [13] Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют реализовать индивидуальные траектории развития, адаптировать материал под уровень и темп обучающегося. [14] Подчеркивается, что технологии в образовании перестают рассматриваться исключительно как инструмент или вспомогательное средство. Их роль расширяется и охватывает три ключевые функции: ресурсную (обеспечение доступа к знаниям и материалам), управленческую (организация и сопровождение учебного процесса) и информационно-коммуникативную (передача и обмен данными). Такое функциональное расширение способствует инновационной реструктуризации образовательной среды и формированию новых моделей обучения, ориентированных на взаимодействие, гибкость и цифровую интеграцию. [15] Внедрение ИКТ в обучение русскому языку студентов-музыкантов обеспечивает доступ к мультимедийным источникам — нотным редакторам, видеолекциям, цифровым архивам музыкальной культуры, а также инструментам искусственного интеллекта (AI-based platforms, ChatGPT, Grammarly, DeepL).

В этом контексте особое внимание уделяется искусственному интеллекту как дидактическому инструменту. [16] Он выступает не только средством автоматизации языковой практики, но и партнером по диалогу, который моделирует речевые ситуации, анализирует тексты, формирует индивидуальные задания. В педагогической науке ИИ рассматривается как инструмент формирования критического мышления и развития автономности обучающихся. [17]

Не менее важен интерактивно-деятельностный подход, предполагающий активное участие студента в создании образовательного продукта — от анализа текстов песен до разработки

собственных музыкально-лингвистических проектов. Использование таких технологий, как игровые приемы, проектное и смешанное обучение, коучинг, кейс-методы, позволяет формировать у студентов коммуникативную инициативу, лидерские качества, навыки критической оценки информации. [18, 19]

С позиций теории опыта Д. Колба [20] обучение становится эффективным, когда включает этапы погружения, анализа и рефлексии. Данный цикл может быть реализован в занятиях по языковым дисциплинам, где музыкальные тексты становятся материалом для обсуждения, интерпретации и творческого переосмысления.

Таким образом, теоретические основы предлагаемой методики объединяют идеи лингвокультурологии, когнитивной психолингвистики, цифровой педагогики и искусственно-интеллектуальных технологий. Интеграция этих направлений формирует комплексный подход к обучению практическому русскому языку студентов-музыкантов, ориентированный на развитие речевой, культурной, аналитической и цифровой компетенций.

Методология

Данная методика обучения практическому русскому языку студентов музыкальных специальностей основывается на принципах научности, системности, интегративности, наглядности, доступности, последовательности, личностно-ориентированного подхода, коммуникативной направленности, креативности и технологической гибкости. В ее центре — использование музыкального искусства как смыслового и эмоционального контекста, в котором язык осваивается не только как средство коммуникации, но и как культурно-эстетическое явление. Такая методическая система предполагает соединение языкового и музыкального опыта обучающихся, акцентирует внимание на развитии самостоятельности, критического и образного мышления, а также формирует готовность к профессиональной и межкультурной коммуникации.

Процесс обучения строится на четырех взаимосвязанных этапах:

1. *Этап мотивации, включения и вовлеченности.* Создается эмоциональная и когнитивная мотивация, формируется интерес к теме и устанавливается связь между личным опытом студентов и учебным материалом. Используются музыкальные фрагменты, видеоклипы, интервью музыкантов, фрагменты концертов и документальных фильмов. Организуется обсуждение культурных контекстов, личных впечатлений и ассоциаций, связанных с музыкой. Приемы: прослушивание музыкального фрагмента с последующим определением его эмоционального и смыслового содержания; подбор определений, метафор, глагольных конструкций, выражающих настроение произведения; обсуждение в парах или группах: «Какое чувство

передает музыка? Какие слова или образы вы бы использовали для его описания?»; работа с видеоматериалом (интервью музыканта, фрагмент концерта) и последующее обсуждение лексики и интонации речи исполнителя.

2. *Этап аналитики, исследования и обзора.* Осуществляется системное осмысление и исследование музыкально-словесного материала. Студенты анализируют тексты песен, рецензии, критические статьи, сравнивают оригинальные и переводные варианты произведений, выявляют лингвокультурные особенности и стилистические средства. Приемы: сравнительный анализ музыкального и литературного текста; составление словарей терминов по темам «жанры», «инструменты», «исполнительская интерпретация»; аннотирование и комментирование текстов; составление таблиц и схем для выявления семантических и интонационных параллелей между словом и музыкальным образом.

3. *Этап интерпретации, творческой деятельности и применения знаний.* Происходит переход от анализа к осмыслению и самостоятельному творческому использованию полученных знаний. Студенты интерпретируют художественные и музыкальные тексты, обсуждают авторскую позицию, выявляют эстетические и культурные смыслы, формируют личностное отношение к материалу. Практическая часть этапа направлена на развитие умений связного и выразительного высказывания в устной и письменной форме. Обучающиеся создают собственные мини-эссе, комментарии, рецензии, творческие пересказы и интерпретации, используют элементы поэтического или музыкального анализа.

4. *Этап воздействия, результата и оценки.* Завершается формирование умений самостоятельного высказывания, критического анализа и интерпретации культурных смыслов. Студенты демонстрируют результаты освоения материала, проявляют индивидуальность, творческую инициативу и коммуникативную компетенцию. Происходит обобщение полученных знаний и их применение в новых контекстах — в устной, письменной и мультимедийной формах. Формируются умения самостоятельно выражать мысли и интерпретировать культурные смыслы. Приемы: подготовка мультимедийной презентации о композиторе, исполнителе или музыкальном произведении с использованием аутентичных текстов, цитат и комментариев; создание творческого проекта (видеоролика, поста, подкаста) с использованием профессиональной лексики; составление письменной рецензии или аннотации на музыкальное произведение; организация мини-дискуссии по проблеме «Как язык помогает понять музыку?»; самооценка и коллективное обсуждение выполненных заданий.

На первом этапе основной задачей преподавателя является создание эмоционально насыщенной и мотивационно значимой среды,

способствующей активному включению студентов в изучение языка через музыкальные образы. Здесь важна интеграция аудиовизуальных средств: прослушивание музыкальных фрагментов, анализ песенных текстов, сопоставление звучащего слова и мелодического интонационного рисунка, понимание текстового материала, просмотр видеоматериалов, отрывков оригинальных произведений, нового музыкального контента. Данный подход помогает студентам погрузиться в музыкальную эмоциональную среду, осознать выразительный потенциал речи, воспринять интонации, ритм, тембр. Такое погружение способствует активации фоновых знаний, развитию ассоциативного и образного мышления, формирует эмоциональную готовность к восприятию и анализу языкового материала.

Второй этап предполагает развитие критического и аналитического мышления через комплекс заданий, направленных на осмысление языка как системы. Студенты работают с различными типами музыкально-текстового материала — специальными музыкальными текстами, фрагментами оперных арий, хоровых произведений, поэтическими текстами, положенными на музыку. В процессе анализа они выявляют лексико-семантические особенности текста, эмоционально-смысловые коннотации, культурные аллюзии. Такой подход способствует развитию аналитического мышления, формированию языковой интуиции и умения видеть взаимосвязь между лексико-грамматической структурой текста и его художественно-музыкальной выразительностью.

Третий этап подразумевает активное применение знаний в продуктивных видах речевой деятельности, соединение аналитического и творческого опыта студентов. Он способствует развитию языковой и культурной рефлексии, формированию умений самостоятельно интерпретировать тексты, выражать личностную позицию, аргументировать свое мнение и использовать русский язык как средство профессионального и художественного самовыражения. Таким образом, этап интерпретации становится связующим звеном между аналитической и продуктивной деятельностью, обеспечивая переход от понимания содержания к его творческому переосмыслению и реализации в собственных речевых высказываниях. Такой формат деятельности способствует формированию у студентов коммуникативной и креативной компетенции, развитию навыков аргументированного высказывания и способности применять языковые средства для выражения художественно-музыкальных смыслов.

Четвертый этап направлен на формирование у студентов навыков самооценки и осознания собственных достижений. Здесь используются методы коучинга и тренингов, предполагающие развитие речевой уверенности и коммуникативной гибкости. Например, после работы с музыкально-текстовым материалом студент может провести

мини-презентацию, обсудить интерпретацию, выступить в роли критика или аналитика. Такой формат обеспечивает переход от репродуктивного усвоения к продуктивному творчеству, что соответствует принципам деятельностного обучения. На данном этапе особое внимание уделяется рефлексии и самооценке, обсуждению достижений и трудностей, возникших в процессе работы, что способствует развитию метакогнитивных навыков и осознанию личного прогресса в изучении языка.

Результаты и обсуждение

Эффективность обучения русскому языку студентов музыкальных специальностей во многом зависит от степени их вовлеченности в познавательную и творческую деятельность. Интерактивные задания на материале музыкального искусства способствуют развитию языковой и культурной компетенции, аналитических и коммуникативных навыков. Одной из результативных форм является работа в мини-группах, где студенты анализируют тексты о музыке, обсуждают жанры музыки и творчество композиторов, учатся выделять ключевые лексемы и интерпретировать культурно-маркированные элементы. Такая деятельность развивает умение аргументированно высказываться и использовать языковые средства разных стилей. Интерес представляют беседа-полилог по теме «Музыкальный текст как культурный код», дискуссионная карта «Что важнее — текст или мелодия?» или игра Дерево решений по теме «Классика и современность: традиции и инновации». Они стимулируют критическое мышление, речевую активность и творческий подход. Интерактивные формы обучения повышают мотивацию, расширяют словарный запас, активизируют грамматические структуры и усиливают креативный потенциал студентов, способствуя формированию профессиональных компетенций.

Одной из эффективных форм интерактивного обучения является метод кейс-стади, предполагающий анализ реальных и условных ситуаций, связанных с музыкальной деятельностью. Например, кейс «Перевод и адаптация народной песни для международной сцены» позволяет обсудить проблемы перевода и интерпретации, развивая межкультурную чувствительность и командную работу. В кейсе «Сравни интерпретации» студенты анализируют тексты о влиянии джаза на классику или оперу, выявляют авторскую позицию, составляют сравнительную таблицу с помощью ИИ и пишут мини-эссе, что способствует развитию критического мышления и академического письма. Кейс-метод, основанный на анализе музыкальных текстов (например, рецензий на исполнение), формирует умение определять стилистические особенности, использовать оценочную лексику и аргументировать собственную позицию. Не менее значимы дебаты и мини-дискуссии на темы «Что сильнее воздействует — музыка или слово?» или

««Что важнее — сохранять уникальность или адаптировать казахскую музыку к мировым трендам?»». Такие задания развивают коммуникативные и речевые компетенции, критическое мышление, навыки аргументации и публичного выступления. Разбор спорных суждений («Музыкальный талант важнее трудолюбия»), предполагает выбора аргументов “за” и “против” во время проведения мини-дебата, где обучающиеся применяют речевые формулы согласия, несогласия, уточнения. Студенты учатся формулировать тезисы, приводить доказательства и анализировать позиции. После прослушивания музыкальных произведений обучающиеся обсуждают, как лексика и интонация текста связаны с музыкальным образом, какие эмоции и художественные средства используются. Приемы метода критического мышления: Инсерт — помогает осмысленно читать тексты о музыке, отмечать новое, спорное, непонятное; Кластер — используется для систематизации музыкальных понятий (жанры, стили, образы, эмоции); Фишбоун — анализ причин и следствий музыкальных явлений (например, влияния жанра или эпохи); Дебаты — обсуждение проблемных вопросов («Музыка и слово: что первично?»); Кейс-метод — анализ ситуаций, связанных с музыкальной практикой (интерпретация, перевод, критика); Сравнительный анализ — сопоставление текстов песен, рецензий, интерпретаций музыкальных произведений; Эссе-рефлексия — личное осмысление прослушанного или прочитанного, формулирование отношения к музыке; Толстые и тонкие вопросы — формулирование простых и аналитических вопросов по музыкальному тексту; Диалог с автором — размышление над позицией автора рецензии или статьи, выражение собственного мнения; Концептуальное колесо — визуализация музыкальных ассоциаций, ключевых образов и эмоций произведения и другие способствуют формированию у студентов музыкальных специальностей аналитического и творческого подхода к восприятию музыкально-языкового материала. Использование таких приемов делает обучение более осмысленным, формирует умение рассуждать, аргументировать, самостоятельность мышления, коммуникативную гибкость и профессиональную рефлексию, необходимые современному музыканту.

Современная образовательная практика немыслима без использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В дистанционном и смешанном обучении активно применяются интерактивные платформы (Padlet, Quizlet, Miro, LearningApps), позволяющие создавать онлайн-карты смыслов, викторины и тесты по текстам песен, творчеством композиторов и истории музыкальных произведений. Пример задания: «Музыкально-языковая ассоциация» — студенты прослушивают отрывок песни, подбирают ассоциированные слова, описывающие эмоциональное состояние, и совместно с ИИ создают краткий отзыв с анализом настроения и

выразительных средств текста. Преподаватель корректирует лексические и синтаксические решения, помогает уточнить стилистическую выразительность.

Цифровые проекты (видеоролики, слайд-шоу) на тему «Казахская музыка XX века глазами студентов» развивают устную и письменную речь, медиакомпетенции и командные навыки. ИКТ позволяют собирать, обрабатывать и анализировать информацию, включая автоматический анализ рифмы, частотности лексики и синтаксиса, а также формируют навыки осмысленного критического подхода к результатам, рассматривая цифровые инструменты как помощников, а не готовый источник знаний. Это способствует развитию коммуникационной, профессиональной и информационно-цифровой компетентности студентов.

В последние годы значительную роль в образовательном процессе играет внедрение искусственного интеллекта и цифровых технологий. Применение обучающих платформ, электронных словарей и нейросетевых помощников (ChatGPT, YandexGPT и др.) открывает новые возможности для индивидуализации обучения и развития цифровой грамотности студентов. С помощью ИИ обучающиеся могут анализировать тексты, создавать тематические глоссарии, генерировать лексические карты, редактировать и проверять собственные тексты. Примеры заданий: «Создай словарь музыкальных символов», «Музыкальный словарь в действии», «Опиши музыку словами». Эти упражнения развивают критическое мышление, творческое воображение и навыки осознанного использования цифровых инструментов. Интерес представляют следующие формы работы: виртуальный квест «Путешествие по истории казахской музыки», подкасты «Мой плейлист», «Классическая музыка сегодня» и видеоблог студентов «История одной мелодии», видеосюжеты на тему «Путь музыканта». Такие проекты способствуют развитию коммуникативной и письменной компетенции, а также формированию креативности и самостоятельности. Перспективным направлением является использование ИИ для визуализации языкового материала. Например, генерация изображений фразеологизмов на музыкальную тематику (играть первую скрипку, плясать под чужую дудку, барабанит дождь). Студентам предлагается определить выражение по изображению и объяснить его переносный смысл. Этот прием развивает фразеологическую компетенцию, образное мышление и повышает мотивацию к изучению языка.

Игровые формы обучения обладают высоким потенциалом для мотивации и вовлечения студентов. Викторины, лингвистические эстафеты и сюжетно-ролевые игры на музыкальную тематику создают эмоционально насыщенную образовательную среду, способствующую активизации речевой деятельности и

формированию устойчивого интереса к предмету. Через элементы соревнования и ролевого взаимодействия студенты осваивают профессиональную лексику, совершенствуют произношение, развивают навыки аудирования и говорения. Эффективными средствами становятся цифровые игровые платформы (Kahoot, Quizizz), интерактивные квесты и мультимедийные викторины, объединяющие игровые и музыкальные компоненты. Примеры заданий: «Лингвистический квест», «Импровизационный баттл», «Пресс-конференция с композитором», «Музыкальная эстафета», «Тайны нот и слов». Такие формы способствуют развитию чувства языка, коммуникативной инициативы, а также снятию психологического напряжения. Музыка при этом выступает естественным эмоциональным фоном, усиливающим мотивацию и создающим атмосферу сотрудничества и творчества, что особенно близко студентам-музыкантам.

Важным методическим компонентом выступает дистанционная и онлайн-составляющая, обеспечивающая расширение образовательного пространства. Обучение может быть организовано на платформах Zoom, Moodle, Google Classroom, Padlet, Miro и других интерактивных сервисах. В дистанционном формате студенты участвуют в онлайн-дискуссиях, интерактивных дебатах, коллективных аннотациях музыкальных текстов, создают совместные презентации. Это развивает у них навыки цифрового взаимодействия и формирует ответственность за результат коллективной работы.

В рамках интерпретационно-продуктивного этапа активно применяются проектные и смешанные формы обучения, направленные на развитие творческой и исследовательской активности студентов. Обучающиеся создают медиапроекты — видеопрезентации, слайды, мини-фильмы о музыкальной культуре, композиторах, народных традициях, отрабатывая при этом речевые клише, аргументацию и выразительность речи. Мини-проекты сочетают исследовательский и творческий подходы: анализируются тексты о жизни и творчестве композиторов, готовятся устные сообщения и мультимедийные материалы, демонстрирующие понимание музыкально-языковых особенностей произведений. Пример — проект «Музыкальный портрет композитора» (1. Выбор личности с аргументацией (Бах, Моцарт, Чайковский, Глинка, Курмангазы, Таттимбет); 2. Анализ текста о композиторе (по словарям и источникам); 3. Подготовка мультимедийной презентации или подкаста (устное выступление); 4. Представление работы на 3–5 минут - можно создать в программах Canva, Genially, Padlet, PowerPoint), формирующий цифровые, коммуникативные и языковые компетенции. Особое значение имеют исследовательские и культурно-просветительские проекты, например, «Песня как зеркало эпохи», включающий анализ народных и авторских песен, подготовку презентации и мини-концерта с комментариями.

Проекты «Подготовка концертного анонса» и «Творческий портрет музыканта» моделируют профессиональные ситуации, развивая речевую и коммуникативную компетенцию. Интерес вызвал проект «Музыкальная школа будущего», где студенты разрабатывали концепцию творческого образования через сто лет, рассматривая роль технологий и языка в музыкальной подготовке (чему и как там учат; какие технологии используются; какие музыкальные специальности востребованы; какова роль языка в музыкальном образовании и др.). Проектное обучение способствует интеграции цифровых и коммуникативных навыков, формирует самостоятельность, креативность и исследовательскую культуру студентов.

Реализация методики обучения практическому русскому языку на материале музыкального искусства требует системного подхода, включающего сочетание теоретических знаний, практических упражнений и творческой деятельности студентов. В процессе внедрения особое внимание уделяется созданию образовательной среды, в которой музыка становится не только объектом анализа, но и средством развития речевого и когнитивного потенциала обучающихся. На практическом уровне обучение организуется в формате комбинированных занятий, где элементы аудирования, речевой практики, анализа музыкальных текстов и творческих заданий образуют единое целое. Например, при изучении темы «Коммуникативные качества речи» студенты анализируют мелодику и ритм народной песни, сопоставляют ее интонационные характеристики с речевыми интонациями, выполняют упражнения по выразительному чтению, воспроизводя ритмическую структуру музыкального фрагмента. Такая интеграция формирует слуховое внимание, способствует развитию фонематического восприятия и помогает студентам осознать взаимосвязь между музыкальной и речевой выразительностью.

Работа с текстами по специальности является ключевым направлением профессионально-ориентированного обучения русскому языку в музыкальном вузе. Она направлена на формирование лингвопрофессиональной компетенции, развитие навыков анализа, интерпретации и создания текстов, связанных с будущей профессией. Цель этой деятельности — не только совершенствование языковых умений, но и осмысление содержания профессионально значимых материалов, понимание терминологии, функциональных стилей и использование их в профессиональном общении. Работа с музыкально ориентированными текстами помогает студентам осваивать культуру профессионального общения, аргументировать свою точку зрения, формулировать суждения о музыкальных явлениях и выражать эстетические оценки. Она решает задачи развития навыков чтения, активизации профессиональной лексики, совершенствования

письменной и устной речи, формирования межкультурной и лингвокультурологической компетенции. В учебный процесс могут быть включены различные типы текстов: научные (музыковедческие статьи, рецензии, лекции, доклады), учебные (научно-популярные, аутентичные, адаптированные), художественные (литературные произведения о музыке, биографии композиторов), публицистические (интервью, статьи о музыкальных событиях), а также практико-ориентированные тексты (аннотации, программки концертов, афиши, рецензии). Работа с ними включает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания: анализ структуры, словарную работу, определение терминов, пересказ, составление плана, аннотации, устных сообщений, мини-обзоров концертов, аргументацию основных идей, перевод профессиональной лексики, заполнение таблиц типа «Двухчастный дневник», «Таблица-синтез» и др. Анализируя аутентичные тексты о композиторах («Музыка Чайковского», «Кюи Курмангазы», «Композиторы эпохи барокко»), тексты о музыкальных жанрах и стилях («Камерная музыка», «Опера», «Хоровая миниатюра»), тексты о музыкальных инструментах («Домбра», «История создания скрипки», «Медные духовые инструменты») — студенты выявляют культурные и исторические контексты, осмысливают особенности лексики и грамматики, отражающие эпоху, национальные традиции и авторскую индивидуальность. Такой подход расширяет лексико-грамматический запас, развивает межкультурную компетенцию и умение интерпретировать тексты с учетом художественных и культурных кодов.

Рефлексивный компонент методики реализуется через коучинговые и тренинговые технологии, направленные на развитие уверенности в устной речи и осознание личного прогресса. После выполнения заданий студенты обсуждают, какие трудности возникли, какие стратегии оказались наиболее эффективными, какие изменения они заметили в своей речи. Такая практика формирует устойчивую мотивацию и способствует развитию навыков самоанализа и саморазвития.

Выводы

Проведенное исследование подтвердило эффективность интеграции музыкального искусства в процесс обучения русскому языку студентов музыкальных специальностей. Музыкальный материал, обладая высоким эмоциональным и культурным потенциалом, стал мощным инструментом формирования языковой, коммуникативной и эстетической компетенции. Использование песенных и поэтических текстов в сочетании с анализом интонации, ритма и мелодики речи позволило студентам не только углубить знания языка, но и развить способность воспринимать его как живую, интонационно окрашенную систему.

Результаты внедрения данной методики показали ее продуктивность: студенты демонстрируют более высокий уровень коммуникативной активности, лексической гибкости и интонационной выразительности. Они лучше понимают культурные смыслы музыкальных произведений, способны самостоятельно анализировать музыкально-языковой материал, строить аргументированные высказывания и использовать цифровые ресурсы для совершенствования речевых навыков. Обучающиеся демонстрируют творческую активность, креативность, эмоциональную отзывчивость и способность к эстетическому восприятию языка как формы искусства.

Особое значение в структуре методики приобрели современные педагогические технологии, обеспечивающие активное включение студентов в учебный процесс. Применение ИИ способствовало развитию критического мышления, умения анализировать и оценивать языковой материал с позиций функциональности и выразительности. Проектное и смешанное обучение обеспечили переход от пассивного восприятия информации к самостоятельной исследовательской и творческой деятельности, позволив студентам интегрировать языковые и музыкальные знания. Интерактивные методы — кейс-стади, игровые приемы, тренинги — создали атмосферу сотрудничества и сотворчества, способствующую формированию внутренней мотивации, уверенности и рефлексии. Следовательно, практическая реализация методики показала, что интеграция музыкального искусства, цифровых технологий, искусственного интеллекта, интерактивных форм обучения и других инновационных технологий обеспечивает не только эффективное усвоение русского языка, но и способствует формированию целостной личности будущего музыканта — мыслящего, творческого, открытого к диалогу культур.

Заключение

Результативность методики проявляется в комплексном развитии компетенций студентов: использование искусственного интеллекта — повышает эффективность усвоения материала, развивает самостоятельность и критическое мышление студентов; интерактивные методы обучения повышают познавательную активность студентов, развивают коммуникативные и аналитические навыки; игровые практики — повышают мотивацию, речевую активность и гибкость мышления; проектные и смешанные формы — развивают творческое мышление, креативность и исследовательскую компетентность; интерактивные и дистанционные методы — повышают цифровую грамотность и коммуникативную культуру. В итоге, предложенная методика создает синергетический эффект, при котором музыкальный материал становится не просто иллюстрацией или вспомогательным ресурсом, а центральным инструментом освоения русского языка,

формирования эстетического вкуса и развития личности будущего музыканта.

Практические результаты внедрения методики проявились в повышении качества речевой подготовки, развитии фонетико-интонационной выразительности, расширении словарного запаса и углублении культурного кругозора студентов. Музыкальный контекст стимулировал языковую креативность, усиливал эмоциональное восприятие текста и способствовал формированию коммуникативной компетенции. Интеграция музыкального контента способствует формированию у студентов навыков осознанного чтения и интерпретации художественного текста; способности выражать профессионально значимые смыслы средствами русского языка; готовности к межкультурному взаимодействию; развитию творческого и критического мышления.

Исходя из этого, музыкальный контент становится не только иллюстративным материалом, но и инструментом развития языковой личности будущего музыканта.

Таким образом, разработанная методика обучения практическому русскому языку на материале музыкального искусства представляет собой инновационную педагогическую систему, соединяющую гуманитарное, художественное и технологическое начала. Ее использование позволяет не только повысить эффективность языкового образования, но и раскрыть личностный и творческий потенциал студентов-музыкантов, готовя их к полноценному участию в межкультурной коммуникации XXI века.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии — М.: Воронеж: МОДЭК, 2001. — 446 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М., 1990. — 234 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология. — М.: Изд-во РУДН, 2008. — 340 с.
6. Асафьев, Б.В. Избранные труды / Б.В. Асафьев. — Москва: Изд-во академии наук СССР, 1957. — Том V. — 389 с.
7. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
8. Zbikowski L. Conceptualizing Music: Cognitive Structure, Theory, and Analysis. Oxford: Oxford University Press, 2002. 376 p.
9. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. — М., 1980. — 104 с.
10. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 463 с.
11. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. — М.: Гнозис, 2005. — 543 с.

12. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос», 2013. — 73 с.

13. Anderson T. & Dron J. Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). 2011.

14. Останина С.А., Птицына Е. В. Современные образовательные технологии в вузе: обобщение теоретического и практического опыта // Проблемы современного образования. 2018. №6.

15. Siemens, G. Connectivism: A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2005.

16. Holmes et al. State of the art and practice in AI in education., 2022 *European Journal of Education* 57(3); DOI:10.1111/ejed.12533

17. Барышников П. Н. Человек и системы искусственного интеллекта // Вопросы философии. 2023. № 7. С. 214–218.

18. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография. М: Луч, 2016. 640 с.

19. Струкова Е.А. Инновационные методы обучения языкам с использованием цифровых технологий // Вестник науки. 2024. Т. 4. № 8(77). С. 91-96.

20. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. — Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

УДК 378

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «МУЗЫКОТЕРАПИЯ И ПСИХОАКУСТИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ» В КУРСЕ АРТ-ТЕРАПИИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ

Самсонова Г.О.

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Россия, 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4
дирекция образовательных программ, профессор*

THE ACADEMIC DISCIPLINE "MUSIC THERAPY AND PSYCHOACOUSTIC CORRECTION" IN THE COURSE OF ART THERAPY: EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE MASTER'S PROGRAM

G.O. Samsonova

*Moscow City Pedagogical University, 4, 2-nd Sel'skokhozyaystvennyy, Moscow, 129226, Russia
Directorate of educational programs, professor
DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2026.5.129.2241*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные методические аспекты преподавания авторской дисциплины «Музыкотерапия и психоакустическая коррекция» для обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки Арт-психология и терапия искусствами в образовании и консультативной практике в ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Раскрываются методические приемы изложения основ музыкотерапевтической работы, психофизиологических механизмов воздействия музыки, особенностей психотерапевтического подхода в музыкотерапии и принципов музыкально-терапевтических упражнений. Показаны специфика и методическое сопровождение применения психоакустической коррекции и музыкальной психотерапии в образовательном процессе и в работе с клиентом в рамках психологического консультирования.

ABSTRACT

The article examines the main methodological aspects of teaching the author's discipline "Music Therapy and Psychoacoustic Correction" for students in the field of training 44.04.02 Psychological and Pedagogical Education, training profile Art Psychology and Art Therapy in Education and Consulting Practice at the State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Moscow City Pedagogical University". The paper explores methodological approaches to explaining the fundamentals of music therapy, the psychophysiological mechanisms of music's effects, the specifics of the psychotherapeutic approach to music therapy, and the principles of music therapy exercises. It also presents the specifics and methodological support for the application of psychoacoustic correction and music psychotherapy in the educational process and in client work within the framework of psychological counseling.

Ключевые слова: музыкотерапия, арт-терапия, образование, магистерская программа

Keywords: music therapy, art therapy, education, master's program

Музыкальную терапию можно считать одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений арт-терапевтической науки и практики. Множество научных школ из разных стран мира представили свои определения этого

явления. По одному из определений, музыкотерапия представляет собой целенаправленное использование музыки как части терапевтических отношений для восстановления, поддержания и укрепления психического,

физического и когнитивного здоровья.

Оздоровительные возможности музыки известны с античных времен; научный подход к их применению насчитывает два века. Но лишь исследования последних десятилетий с использованием современных диагностических методов позволили поставить изучение терапевтического действия музыки на строгую доказательную основу. В результате научных экспериментов, продолжавшихся и по сей день, были выявлены оздоровительные свойства гармонично организованных созвучий, установлена связь между звуковыми колебаниями и физиологическими процессами в организме, подтверждено воздействие музыки на эмоциональную сферу, высшие психические функции и поведение человека.

Сегодня музыкотерапия применяется в обширном «человекоцентрированном» (по К. Роджерсу) пространстве: от педагогики до клинической и восстановительной медицины. Новейшие цифровые технологии позволяют максимально широко и эффективно использовать музыкальные воздействия в психотерапевтической работе. Любое применение музыкотерапии, как и арт-терапии в целом, связано с гармонизацией отношений человека с самим собой и с окружающим миром.

Изучение музыкотерапии традиционно включается в курс арт-терапии в качестве одного из важнейших психотерапевтических направлений. В ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» разработана и внедрена учебный процесс программа дисциплины «Музыкотерапия и психоакустическая коррекция» по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование. Студенты изучают эту дисциплину в рамках магистерской программы «Арт-психология и терапия искусствами в образовании и консультативной практике».

Курс состоит из теоретической и практической частей, при этом преподавание дисциплины имеет в большей степени практико-ориентированную специфику.

Теоретическая часть включает два лекционных занятия. Здесь рассматриваются основы музыкотерапевтической работы психолога в образовательных учреждениях и практике индивидуального и группового консультирования, анализируются психофизиологические механизмы воздействия музыки, излагаются особенности психотерапевтического подхода в музыкотерапии и принципы музыкально-терапевтических упражнений.

Практическая часть состоит как из семинарских и практических занятий, так и посещений музыкальных мероприятий по выбору студента – концертов, фестивалей, музыкальных спектаклей и т.п. – с последующим аналитическим разбором услышанного. В этой части курса изучается специфика применения психоакустической коррекции и музыкальной психотерапии в работе с детьми и взрослыми,

выполняются практические задания по разработке и проведению музыкотерапевтических сессий. Самостоятельная работа обучающихся по освоению курса включает изучение научной литературы, написание докладов и рефератов, а также эссе после посещения музыкального события.

Структура курса для работы в рамках магистерской программы представлена следующим образом.

Теоретическая часть начинается разделом «Музыкотерапия в системе арт-терапии. Основные понятия», который раскрывает сущность музыкотерапии, дает ее основные определения с привлечением подходов разных научных школ, включает краткий очерк по истории профессиональной музыкотерапии. Здесь рассматриваются система музыкально-выразительных средств и основные музыкальные архетипы. Подчеркивается, что психокоррекционная работа с помощью музыки не включает образовательных задач, и наличие музыкальной подготовки необязательно как для практикующего психолога, так и для клиента. Музыкотерапевтическая сессия не является уроком музыки; основная цель музыкотерапии – достижение музыкальными средствами немusicalного результата.

Раздел «Психофизиологические механизмы восприятия и воздействия музыки» рассматривает нейробиологические аспекты музыкального восприятия. Особое внимание уделено особенностям воздействия на человека предпочитаемой и отвергаемой музыки, имеющим важное значение при музыкотерапевтической работе. Изучается влияние музыки на высшие психические функции и поведение взрослых и детей, а также специфика восприимчивости клиента к музыкальным воздействиям с анализом понятий музыкальности и амузии.

Завершает теоретическую часть курса раздел «Система музыкотерапии», представляющий авторский взгляд на систему современной музыкотерапевтической науки и практики. Рассматриваются базовые направления музыкотерапии, к которым отнесены психоакустическая коррекция и музыкальная психотерапия. Описаны основные виды музыкотерапии: рецептивная, активная и интегративная. В качестве основных моделей музыкотерапии представлены психодинамическая, коммуникативная, экологическая, импрессионная, семейная, музыкотерапия для людей пожилого возраста, для детей с ОВЗ и другие.

Практическая часть курса посвящена формам и методам работы музыкотерапевта.

На начальном этапе студенты учатся определять основные мишени работы музыкотерапевта. Помимо этого, важной составной частью занятий является анализ индивидуальных музыкальных предпочтений клиента с помощью авторских тестовых методик для назначения адекватных корректирующих воздействий. При

разработке музыкотерапевтических сессий усваиваются особенности психотерапевтического подхода в музыкотерапии и основные принципы музыкально-терапевтических упражнений. Здесь же изучается структура музыкотерапевтического процесса и реализуются на практике его основные этапы, осваивается понятие творческого продукта в музыкотерапии.

Далее студенты переходят к практическому изучению индивидуальных и групповых форм работы музыкотерапевта.

В рамках рецептивной музыкотерапии они осваивают такие методы, как регулятивная музыкотерапия, метод управляемых образов в музыке, техники, основанные на пассивном восприятии музыки, а также техники, основанные на осознанной работе клиента с образами звучащей музыки.

Формы работы в активной музыкотерапии включают исполнительскую и нарративную музыкотерапию, методики для снижения уровня агрессии, инструментальную и вокальную импровизацию, элементарное музицирование по системе К. Орфа. Особое внимание уделено таким формам, как написание и исполнение песни для проработки травмирующего события и работа с материнским голосом в колыбельной песне. Изучаются певческие техники музыкотерапии: вокалотерапия, терапевтическое пение, мелодико-интонационная терапия.

Интегративная музыкотерапия представлена не только традиционными методами, например, образательной работой в сочетании с музыкой, но и упражнениями на двигательное и мимическое выражение содержания звучащей музыки; метафорическими формами работы; техниками, связанными с внутренним слышанием музыки. Описаны формы работы, связанные с актерскими психотехниками, и упражнения на основе техник психосинтеза.

В заключение практической части курса студенты обучаются методам оценки эффективности различных форм музыкотерапии.

Зачетные и экзаменационные требования содержат теоретические вопросы, задания по конкретным кейсам из музыкотерапевтической практики и написание эссе после посещения музыкального события. Для выполнения практических заданий и написания эссе студентам предоставляются методические рекомендации.

По итогам изучения дисциплины «Музыкотерапия и психоакустическая коррекция» в рамках магистерской программы по профилю подготовки «Арт-психология и терапия искусствами в образовании и консультативной практике» студенты приобретают знания, умения и навыки в области применения музыки в психокоррекционной работе, в соответствии с определением Всемирной федерации музыкотерапии: «Музыкотерапия – использование музыки и/или ее музыкальных элементов (звук, ритм, мелодия и гармония) музыкотерапевтом и

клиентом или группой в процессе, предназначенном облегчать и развивать коммуникацию, отношения, самовыражение и самоорганизацию, развивать или восстанавливать потенциальные возможности и функции индивидуума (физические, психоэмоциональные, умственные, социальные) так, чтобы он мог достигнуть лучшей внутри- и/или межличностной интеграции и, следовательно, лучшего качества жизни».

Список литературы

1. Аре Бреан, Гейр Ульве Скейе. Музыка и мозг. Как музыка влияет на эмоции, здоровье и интеллект. М.: Альпина Паблишер, 2020. ISBN 978-5-9614-2536-9.
2. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию. Пер с нем. СПб.: Питер, 2003. 208 с.
3. Кирнарская Д.К., Тарасова К.В., Киященко Н.И., Цыпина Г.М. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. М.: Академия; 2003. 368 с.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб: Речь, 2007. 336 с.
5. Красникова Е.И. О психическом механизме влияния музыки на эффективность учебной деятельности. М., 1983.
6. Кэмпбелл Д. Эффект Моцарта. Пер. с англ. М.: Попурри, 2010.
7. Лучинина О.В. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция. Астрахань: «LENOLIUS», 2017. – 178 с.
8. Морозов В.П. Музыка как средство невербального психологического воздействия на человека (обзор экспериментальных исследований) / В.П. Морозов. // В сб.: Труды Института Психологии РАН. 1997. С. 63-72.
9. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология. СПб: Союз художников, 2007. 240 с.
10. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2002. 176 с.
11. Самсонова Г.О. Звукотерапия. Музыкальные оздоровительные технологии. М: Дизайн-коллегия; 2009. 248 с.
12. Самсонова Г.О. Музыкальная психотерапия в комплексе реабилитационных технологий: опыт применения в отечественной и зарубежной практике. Вестник восстановительной медицины. 2013; 1: 31-37.
13. Самсонова Г.О. Практикумы по терапии искусствами. Музыкотерапия: Учебно-методическое пособие. Вып. 2. Изд. 2-е, перераб. и доп. 138 с.
14. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М.: Антидор, 1998.
15. Шушарджан С.В. Руководство по музыкотерапии. М.: Медицина, 2005. 478 с.

КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

УДК 338

АДАПТАЦИЯ МИРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ К УСЛОВИЯМ РОССИЙСКИХ ЦЕНТРОВ ДПО

Сакаев Н.Р.

Западно — Сибирский институт международного инновационного университета,
Россия, 628403, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ - Югра,
г. Сургут, ул. Маяковского, д. 21А, оф. 212

Амезиан И.Р.

Западно — Сибирский институт международного инновационного университета,
Россия, 628403, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ - Югра,
г. Сургут, ул. Маяковского, д. 21А, оф. 212

Сулова И.Б.

Международный инновационный университет,
Россия, 354000, г. Сочи, ул. Орджоникидзе, д.10а

ADAPTATION OF GLOBAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES TO THE CONTEXT OF RUSSIAN CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION CENTERS

N.R. Sakaev

West Siberian Institute of International Innovative University,
Russia, 628403, Tyumen Region, Khanty-Mansi Autonomous Okrug –
Yugra, Surgut, Mayakovsky St., 21A Office 212

I.R. Amezyan

West Siberian Institute of International Innovative University,
Russia, 628403, Tyumen Region, Khanty-Mansi Autonomous Okrug –
Yugra, Surgut, Mayakovsky St., 21A, Office 212

I.B. Suslova

International Innovation University,
Russia, 354000, Sochi, 10a Ordzhonikidze St.

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2026.5.129.2242

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме адаптации международного опыта проектирования образовательной среды к специфике российских центров дополнительного профессионального образования. Рассматриваются подходы Social Learning, Microlearning, Adaptive Learning, Universal Design for Learning и Gamification. Методом экспертного анализа выявлены их основные преимущества и риски внедрения. Сделан вывод о возможности избирательного внедрения в учебные программы российских центров ДПО.

ABSTRACT

The article focuses on the problem of adapting international experience in designing educational environments to the specifics of Russian centers for additional professional education. Approaches such as Social Learning, Microlearning, Adaptive Learning, Universal Design for Learning, and Gamification are considered. Their main advantages and implementation risks are identified through expert analysis. The conclusion is drawn regarding the possibility of their selective implementation in the curricula of Russian centers for additional professional education.

Введение

Современная система центров дополнительного профессионального образования в России функционирует в условиях растущей социально-культурной разнородности аудитории. В рамках национальных проектов «Демография» [2] и «Кадры» [3] к традиционным слушателям присоединяются вынужденные переселенцы, ветераны специальной военной операции, граждане предпенсионного возраста, что формирует сложную мультикультурную среду. Данный контекст требует от центров ДПО поиска новых педагогических и технических решений для

обеспечения доступности и эффективности обучения.

В этом поиске закономерно обращение к международному опыту, где на ведущих образовательных платформах, таких как «Udacity», «FutureLearn», «Udemy», «SkillShare», накоплен значительный арсенал технологий и подходов, доказавших свою результативность в глобальном масштабе. Возникает проблема осмысленного отбора и интеграции зарубежных образовательных практик в условия российских центров ДПО.

Цель исследования

Целью данного исследования является экспертная оценка потенциала международных образовательных технологий для их эффективной интеграции в образовательную среду российских центров ДПО.

Материал и методы исследования

Материалом исследования послужили образовательные технологии и практики, представленные на ведущих международных онлайн-платформах — «Udacity», «FutureLearn», «Udemy», «SkillShare».

Основным методом работы стал сравнительный анализ с последующей экспертной оценкой. Были выделены используемые педагогические и технологические решения, получившие широкое распространение на международном рынке — Social Learning, Microlearning, Adaptive Learning, Universal Design for Learning, Gamification. Каждое решение было проанализировано по системе критериев, включающей:

1. Потенциал снижения когнитивной нагрузки в условиях интенсивного обучения;
2. Возможность применения в условиях разнородной аудитории;
3. Затратность и сложность внедрения в существующую инфраструктуру.

Экспертная оценка проводилась авторами на основе синтеза теоретического анализа и практического опыта работы в АНО ДПО «Образовательный центр технической подготовки кадров и научно-технической информации» [5]. Такой метод позволил перейти от простого

описания зарубежных практик к оценке их применимости в конкретном контексте.

Результаты и обсуждение

Рассмотренные образовательные технологии были дифференцированы по степени потенциала их применения в системе российских центров ДПО.

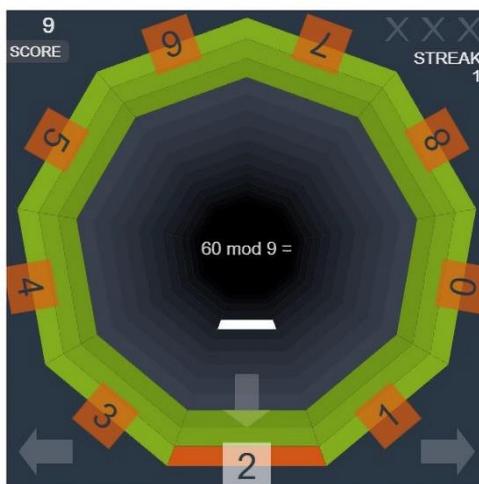
1. Технологии и практики с высоким потенциалом.

Universal Design for Learning (Универсальный дизайн обучения) представляет собой не набор конкретных методик, а общий подход к проектированию образовательного процесса, изначально ориентированный на максимальное разнообразие обучающихся. Его суть заключается в превентивном устранении барьеров через создание гибких программ, которые предлагают вариативность в способах представления информации, вовлечение в учебную деятельность и дифференциацию контрольных материалов. Вариативность учебной среды позволяет каждому слушателю выбрать наиболее эффективный для себя путь достижения учебных целей.

В курсе по модульной арифметике на одной из представленных платформ подход UDL реализован через интерактивный браузерный симулятор, объединяющий игровой метод с элементами проверки знаний (см. рис. 1). Такое решение позволяет дифференцировать освоение материала. Обучающиеся могут экспериментировать с математическими операциями в интерактивной среде, после чего пройти классический тест для проверки. Это обеспечивает разнообразность в обучении и в контроле усвоенных материалов.

Испытание по модульной арифметике

[Классная комната Google](#) [Microsoft Teams](#)



[Вопросы](#) [Подсказки и благодарности](#)

Рисунок 1 — Реализация принципов UDL в курсе по модульной арифметике

UDL может быть реализован в программах центра ДПО с минимальными затратами при грамотном планировании. Например, в обучении,

связанном с компьютерными технологиями, достаточно дополнить стандартное тестирование простыми практическими упражнениями. Такой

подход уже создает основу для дифференциации, позволяя слушателям продемонстрировать понимание материала разными способами.

Microlearning (Микрообучение) — это стратегия организации образовательного процесса, ориентированная на современные ритмы восприятия информации. Ее суть заключается в модульной подаче учебного материала (см. рис. 2). Каждый из модулей посвящен одной теме или

разделу. Это может снижать когнитивную нагрузку, увеличить фокус внимания и оптимизировать временные затраты, что является важным фактором в ДПО.

На ведущих международных образовательных платформах microlearning обычно реализуется через серии коротких видеоуроков с сопутствующим узконаправленным практическим заданием.

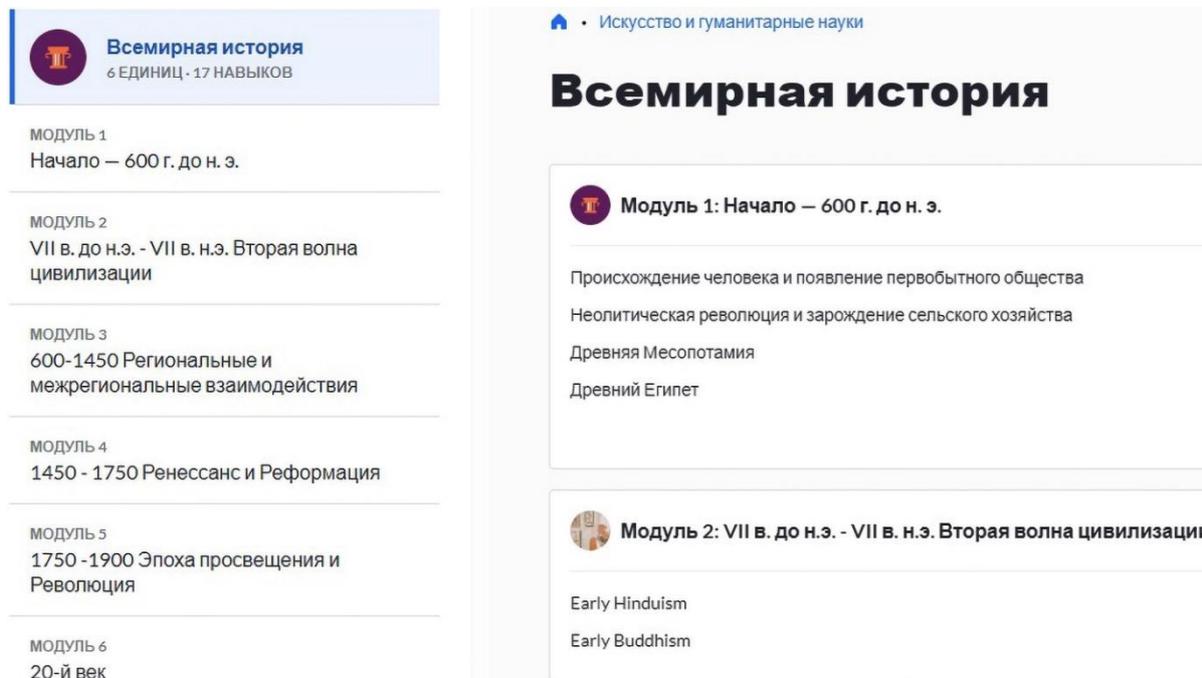


Рисунок 2 — Реализация принципов microlearning в курсе по всемирной истории

Microlearning позволяет обучающемуся быстро усвоить необходимый навык, самостоятельно выстраивая образовательную траекторию, комбинируя микромодули в зависимости от профессиональных задач.

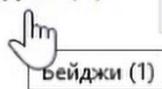
2. Практики, требующие трансформации

Gamification — игрофикация учебного процесса. На крупных образовательных площадках данный принцип реализован через мотивационные механизмы — рейтинги, лиги, медали, награды. Все эти игровые элементы отображаются в профиле обучающихся.

В условиях центра ДПО технология игрофикации требует серьезной трансформации. Для взрослой аудитории необходим перенос акцента с мотивационных механик на симуляционные. Например, виртуальные тренажеры по охране труда или пожарной безопасности. Такая практика может стать мощным инструментом преодоления не только когнитивных, но и языковых барьеров через язык действий.

Достижения

Рейтинг	Баллы (500)	Бейджи (1)	Сертификаты (1)
---------	-------------	------------	-----------------



Мои бейджи (1)



Лучший переговорщик

Рисунок 3 — Реализация принципов Gamification

Сдерживающим фактором внедрения технологии игрофикации является большая ресурсоемкость и трудозатратность в разработке.

3. Практики ограниченной применимости

На ведущих мировых образовательных платформах большое распространение получили технологии совместного обучения: Social Learning (обучение в сообществе), Peer Review (взаимная оценка), Crowdsourcing (краудсорсинговые практики). Это позволяет обучающимся становиться активными участниками образовательного процесса — создавать задания, проходить совместное обучение, переводить на разные языки и добавлять субтитры к материалу.

Использование данных технологий в российских центрах ДПО имеет крайне ограниченное применение. Все учебные программы и материалы составляются в соответствии с профессиональными стандартами, утверждаемыми Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации. Стандарты определяют содержание и формальные требования к уровню подготовки, что исключает возможность произвольного изменения учебного плана или привлечения обучающихся к его разработке. Ответственность за соответствие программы установленным нормативам лежит на образовательной организации. Это делает краудсорсинговые и социальные модели обучения методически и административно несостоятельными.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает, что путь интеграции международного опыта в российское ДПО лежит через адаптацию, которая затрагивает как внешние, так и концептуальные характеристики.

Наиболее перспективными являются решения, обладающие гибкостью и легкостью внедрения, а так же соответствующие законодательству и главным вызовам современного центра ДПО.

Одним из таких вызовов является разнородность аудитории. Так, микрообучение позволяет учитывать интересы взрослых групп слушателей, совмещающих учебу с основной работой и семьей. Программы, построенные с применением UDL, дают возможность изучать материал с разных сторон — в виде привычного текста, в виде презентации или обучающей видеоигры. Технология геймификация требует переосмысления — сдвига от внешней мотивации к профессиональной симуляции. Практики, основанные на самоорганизации обучающихся (Social Learning, Peer Review, краудсорсинг), показали низкую применимость из-за нормативной регламентации учебного процесса.

Итак, эффективное заимствование международного опыта предполагает не прямое копирование технологий, а их содержательное осмысление и адаптацию через призму специфических педагогических, организационных и нормативных ограничений российских центров дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1.FutureLearn [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.futurelearn.com> (дата обращения: 04.02.2026).

2.Национальный проект «Демография» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--plai/projects/demografiya/> (дата обращения: 04.02.2026).

3.Национальный проект «Кадры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn-->

-80aarampremcchfmo7a3c9ehj.xn--plai/new-projects/kadry/ (дата обращения: 04.02.2026).

4.Национальный реестр профессиональных стандартов [Электронный ресурс] / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. – Режим доступа: <https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 04.02.2026).

5.Образовательный центр технической подготовки кадров и научно-технической информации (АНО ДПО). Система дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doppofobraz.edu.smarta.life/> (дата обращения: 04.02.2026).

6.Skillshare [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.skillshare.com> (дата обращения: 04.02.2026).

7.Udacity [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.udacity.com> (дата обращения: 04.02.2026).

8.Udemy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.udemy.com> (дата обращения: 04.02.2026).

Евразийский Союз Ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки.

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (129)/2026 Том 1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Макаровский Денис Анатольевич

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Садовская Валентина Степановна

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

- Ремизов Вячеслав Александрович

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

- Измайлова Марина Алексеевна

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

- Гайдар Карина Марленовна

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

- Слободчиков Илья Михайлович

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

- Подольская Татьяна Афанасьевна

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

- Пряжникова Елена Юрьевна

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

- Набойченко Евгения Сергеевна

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

- Козлова Наталья Владимировна

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- Крушельницкая Ольга Борисовна

uthorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- Артамонова Алла Анатольевна

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- Таранова Ольга Владимировна

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- Ряшина Вера Викторовна

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- Гусова Альбина Дударбековна

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А
E-mail: info@euroasia-science.ru ;
www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»
Тираж 1000 экз.