# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

**№ 5 (114)**

31 октября 2025

**ISSN 1991-5497**

**Подписной индекс ПИ292**



**ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР**
***А.А. Петров*** – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

**УЧРЕДИТЕЛЬ**: ООО «РМНКО»

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**
***А.В. Петров*** – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**
***О.В. Новикова*** – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

**ПЕРЕВОДЧИК**
***М.А. Кайгородова*** – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)



**АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ**
649006, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, проспект Коммунистический д. 159/1, кв. 30

**РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА**
Тел.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

**ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:**
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

**ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:**

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.10.2025
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 69,25.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.



© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2025



**МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ**

- ***С.П. Ломов*** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- ***Л.Г. Медведев*** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Омск)
- ***И.Р. Лазаренко*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Д.Е. Майкельсон*** – доктор филологических наук, профессор (США)
- ***У. Грисволд*** – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- ***В. Сартор*** – доктор филологических наук, профессор университета штата Нью- Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии (США)
- ***С.В. Кривых*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Е.Л. Кудрина*** – доктор педагогических наук, профессор, (г. Москва)
- ***Н.Н. Кузнецова*** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- ***М.А. Лаппо*** – доктор филологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- ***Ю.Г. Пыхтина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- ***В.А. Гуреев*** – доктор филологических наук, профессор (г. Москва)
- ***Е.Н. Ежова*** – доктор филологических наук, профессор (г. Ставрополь)
- ***Е.В. Лукашевич*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***И.В. Фотиева*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

**НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

- ***А.В. Петров*** – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- ***Ю.В. Сенько*** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***И.К. Дракина*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Н.Н. Ярошенко*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- ***В.С. Чернявская*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- ***А.М. Руденко*** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- ***Ю.В. Сорокопуд*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- ***И.Б. Горбунова*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Ф.Х. Мухамедова*** – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- ***С.А. Осокина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Н.А. Гузь*** – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- ***Н.В. Глухих*** – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)



Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.



Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

**№ 5 (114)**

31 October 2025

**ISSN 1991-5497**

**Index in catalogues of Russian Post: ПИ292**



**GENERAL DIRECTOR**
***A.A. Petrov,*** member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

**FOUNDING PARTY:** RMNKO LLC
**EDITOR-IN-CHIEF**
***A.V. Petrov,*** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

**DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF**
***O.V. Novikova,*** Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

**TRANSLATOR**
***M.A. Kaigorodova,*** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)



**ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER**
Kommunistichesky Avenue 159/1, apt. 30,
Gorno-Altaisk, Altai Republic,
Russia, 649006

**EDITORIAL STAFF**
Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

**INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:**
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

**THE JOURNAL IS REGISTERED IN:**

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation;
  Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.10.2025
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 69,25.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control



© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2025



**SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD**

- ***S.P. Lomov*** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***L.G. Medvedev*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Omsk, Russia
- ***I.R. Lazarenko*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- ***J. Mikkelson*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Kansas, USA)
- ***W. Griswold*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- ***V. Sartor*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- ***S.V. Krivykh*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia
- ***E.L. Kudrina*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***N.N. Kuznetsova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***M.A. Lappo*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Novosibirsk)
- ***Yu.G. Pykhtina*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***V.A. Gureev*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Moscow)
- ***E.N. Yezhova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Stavropol)
- ***E.V. Lukashevich*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)
- ***I.V. Fotieva*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)

**SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF**

- A.***V. Petrov*** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (Gorno-Altaisk, Russia)
- ***Yu.V. Senko*** – memer of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Barnaul, Russia)
- ***I.K. Drakina*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia
- ***N.N. Yaroshenko*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- ***V.S. Chernyavskaya*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Vladivostok, Russia)
- A.***M. Rudenko*** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- ***Yu.V. Sorokopud*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- ***I.B. Gorbunova*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***F.Kh. Mukhamedova*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Makhachkala)
- ***S.A. Osokina*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Barnaul)
- ***N.A. Guz*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Biysk)
- ***N.V. Glukhikh*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Chelyabinsk)



Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.



Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

# АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ


**А**

Абдуев М.Х. ....169
Абдуллина Г.Р. ....452
Абдурахманова М.А. ....130
Абрамова В.Ю. ....300
Абрамова С.В. ....179
Аванесова Т.П. ....205
Адилова Д.Ж. ....270
Акиева Х.М. ....172
Алгави Л.О. ....408
Алексанян А.К. ....205
Алексеева П.М. ....323
Алиева Б.Ш. ....5
Амирова Э.Ф. ....78
Андреева О.В. ....169
Аргунеев Э.П. ....454
Аржановская А.В. ....174
Арсланбекова У.Ш. ....483
Ахмадуллин Ф.Р. ....26
Ахметова Л.А. ....526
Ачмизова С.Я. ....274

**Б**

Бабкина Н.В. ....177
Базаева Ф.У. ....277
Базуева К.И. ....172
Баукова М.А. ....132
Бгуашева З.К. ....89
Биджиева С.Р. ....364
Бисерова Д.А. ....325
Богачанова Т.Д. ....305
Богославец Л.Г. ....81
Борзова Т.А. ....86
Борисенко Ю.А. ....51
Борисова И.В. ....397
Бородина М.А. ....474
Боциева Н.И. ....89
Бочарова М.Н. ....93
Бу Мэнвэй ....348
Бурханова И.Ю. ....62
Бутенко Н.В. ....245
Быкова Е.А. ....97
Бычкова О.И. ....334

**В**

Валюлина Е.В. ....424
Ван Мэнмэн ....23
Ван Цзюань ....248
Васильева В.Д. ....223
Васильева М.И. ....270
Вилейто Т.В. ....300
Волкова Н.А. ....536
Вяткин А.П. ....101

**Г**

Гаджиагаев Ш.С. ....42
Гасанова Д.И. ....135
Гасанова С.Х. ....443
Гасанова У.У. ....503
Гимашева Г.М. ....456
Гладкая Е.С. ....318
Глузман Н.А. ....54
Голованова М.М. ....89
Голубчикова М.Г. ....339
Гордеева И.В. ....370
Гребенникова В.М. ....137, 150
Гуань Сюцзюань ....48, 449
Гуменникова Ю.В. ....26

**Д**

Данилова А.С. ....101
Даржаева Н.Б. ....428
Джиоева А.Р. ....280
Джиоева О.Ф. ....280
Дзидзоева С.М. ....361
Дибирова К.С. ....283
Дигтяр О.Ю. ....251
Диких Э.Р. ....45
Димова Е.В. ....179
Дорофеев Е.М. ....268
Драчева С.И. ....536
Дронов В.М. ....237
Дубова М.А. ....511
Дудаев Г.С.-Х. ....277
Дун Фуи ....253
Дэн Голун ....412

**Е**

Еварович С.А. ....184
Елина Е.Н. ....226
Ермишина Е.С. ....513

**Ж**

Жажева Д.Д. ....119
Жиркова Г.П. ....285

**З**

Завражнов В.В. ....308
Зинченко В.О. ....123
Зникина Л.С. ....229

**И**

Иванцов А.А. ....137
Исаева А.С. ....483
Исмаилова З.Н. ....283
Истомина С.В. ....97

**К**

Кайгородов Б.В. ....293
Калашникова М.В. ....519
Кафарова К.З. ....101
Кашевская А.М. ....40
Кижнер Ю.К. ....104
Кирк Я.Г. ....69
Кобозева И.С. ....72
Козловский Д.В. ....476
Колобов А.Н. ....29
Колодезникова С.И. ....182
Комаровская Е.П. ....153
Коренев А.А. ....353
Корзова Е.Н. ....403
Корзун А.В. ....431
Корнаухова Т.В. ....434
Котельников А.Ю. ....161
Кузнецова Т.Б. ....509
Кузнецова Ю.С. ....66
Куницына С.М. ....107
Курочкина М.Н. ....137

**Л**

Лаврова Т.Б. ....184
Левченко Т.В. ....296
Литовкина А.М. ....209
Лобанова Е.В. ....140
Ломов С.П. ....109
Лю Ян ....486
Лютикова М.Н. ....13

**М**

Магомедгаджиева А.М. ....42
Магомеддибирова З.А. ....330
Магомедова А.Н. ....287
Магомедова З.Ш. ....143
Малиновская Т.Н. ....489
Мамалова Х.Э. ....358
Манаева А.Р. ....256
Манкиева Э.Х. ....522
Мартынова С.Э. ....184
Марьина О.В. ....232
Масаева З.В. ....32
Махбубех Алияри Шорехдели 480
Медведев Л.Г. ....311
Менщикова Г.А. ....517
Микерова Г.Ж. ....119
Милюков А.Г. ....424
Мирзоева А.М. ....145
Молодцева Ю.В. ....258
Мохаммад Реза Мохаммади ..480
Мугидова М.И. ....483
Мунгиева Н.З. ....147
Мышлакова К.С. ....405

**Н**

Нарусова Е.Ю. ....40
Наумчик О.С. ....421
Нерсесова Э.В. ....476
Неустроева Е.Н. ....113
Никитина Е.А. ....334
Никитина Н.И. ....149
Николаева А.Д. ....113
Николаева Э.А. ....197
Николов Н.О. ....235
Никольская А.В. ....314
Новикова Н.Н. ....506
Нужная Т.В. ....384

**О**

Овчинникова Е.В. ....476
Оганнисян Л.А. ....355
Одинцов В.Ю. ....355
Оладеле А.А. ....382
Орехова И.Л. ....318
Осокина С.А. ....405

**П**

Павлова Е.Б. ....462
Панина А.А. ....155
Панькина С.И. ....13
Пастухова О.Д. ....436
Пеньковская И.И. ....493
Пердана Н.Г. ....439
Петрова М.В. ....290
Пивнева С.В. ....150
Пивоваров В.А. ....153
Пискун Е.А. ....296
Плиева А.О. ....358
Полякова И.А. ....169
Попова Р.И. ....300
Проскурнова Е.Л. ....408
Прошина И.И. ....325
Пыхтина А.Ю. ....474

**Р**

Рабаданов М.Х. ....5
Рабенко Т.Г. ....465
Райс В.А. ....229
Рамазанова Д.А. ....443
Рачковская Н.А. ....155, 203
Рашидова М.З. ....441
Ревенко С.П. ....165
Рогожина Т.С. ....237
Романенко Н.М. ....158
Рымарева Е.Н. ....400

**С**

Сабанчиева Л.Н. ....337
Саенко Л.А. ....161
Сазонова Н.П. ....81
Самира Кешаварз ....480
Сантуева Э.З. ....443
Сат К.А. ....492
Северьянова М.И. ....317
Сергеева Б.В. ....119
Сердюкова Е.Ф. ....78
Серёдкина А.С. ....339
Слепнева М.А. ....35
Сложеникина Ю.В. ....493
Соколова Н.И. ....330
Сомко М.Л. ....19
Сорокопуд Ю.В. ....277, 330
Станкевич П.В. ....300
Стафеева А.В. ....62
Степанова А.В. ....379
Степанова И.В. ....497
Султанбаева Х.В. ....456
Сунь Лили ....366, 529
Суслова Л.В. ....389
Сюн Чанван ....458

**Т**

Тенищева В.Ф. ....66
Терентьева Е.В. ....462
Терских Т.Ф. ....209
Титова Е.А. ....415
Токаева А.Б. ....361
Томилин А.Н. ....9
Томилина С.Н. ....58
Торопова А.В. ....241
Трещев А.М. ....293
Туктаров Р.Р. ....115
Турилова А.О. ....123
Тюмасева З.И. ....318

**У**

Ужахова З.М. ....358
Усатенко О.Н. ....165
Ускова А.И. ....75

**Ф**

Фатыхов А.Р. ....127
Федосенко Е.В. ....213
Федотова Е.Л. ....334
Феттер И.В. ....45
Филиппова М.А. ....191
Фирсов К.Н. ....200

**Х**

Хадзиева А.А. ....524
Хазова С.А. ....293
Хайле Б.Д. ....446
Хайруллин Д.Р. ....387
Хаитматов Б.Х. ....452
Халидова Р.Ш. ....394
Хекерт Е.В. ....13
Храбовская М.С. ....194
Худенко Е.А. ....232
Хучбарова Д.М. ....342
Хэ Сяои ....241

**Ц**

Цай Дань ....418
Цзинь Юйхань ....311
Цзюй Чуаньтин ....449

**Ч**

Чамсединова Г.Ш. ....376
Чардынцева А.Д. ....465
Черненко Е.В. ....45
Чернобров А.А. ....382
Чернова О.Е. ....526
Чжан Ваньци ....48
Чжан Ин ....248
Чжан Сянь ....348
Чжао Мэнянь ....253
Чжу Сяохуэй ....109
Чжэн Гуанцзе ....501
Чжэн Юнван ....533
Чэнь Н. ....408
Чэнь Шици ....541

**Ш**

Шаймарданова М.Р. ....526
Шахманова А.Ш. ....203
Шепель С.М. ....258
Шепилова В.А. ....78
Ши Дунмэй ....529
Ши Лу ....470
Шибанкова Л.А. ....217
Шихалиева С.Х. ....374
ШуйскаяЮ.В. Ш ....519
Шушара Т.В. ....165, 296

**Э**

Эдилов С.Э. ....503
Эзиева С.Т. ....346
Эпштейн О.В. ....379
Эсеккуев К.В. ....346

**Ю**

Юе Сюе ....220
Юрченко Т.Н. ....536

**Я**

Ян Боюань ....263
Ян Цинмяо ....533

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой, социологией и юриспруденцией в том, что в них всегда должно поступать взвешенно.**
**/Петров Анатолий/**

# СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет" (г. Москва)

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-5-8

***Rabadanov M.Kh.,*** *Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Rector of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rab_mur@mail.ru*
***Aliyeva B.Sh.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

**SOCIO-PEDAGOGICAL WORK ON THE ORGANIZATION OF FAMILY EDUCATION OF YOUTH IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS.** The article reveals the essence of social and pedagogical work on the formation of a positive attitude of young people to family values in the context of the transformation of family relations. It is noted that in the modern world, when globalization has affected all spheres of human life, and the previously unshakable foundations of family and family education are being revised, the problem of forming a value attitude towards the family and analyzing its various aspects becomes extremely relevant, important and topical. The family is a form of human spiritual unity, through which a person is able to rise to other norms of spiritual unity – the Motherland and the state. It is much easier to study the factors of personality formation and development, the formation of its need-value sphere, the realization of the phenomenon of family education and its features in various types and categories of families through the study of family – school – society relations. The article defines the role of pedagogical knowledge aimed at solving a complex of problems related to the spiritual culture of the individual, considered as one of the most significant factors contributing to the development of students' abilities to fulfill the role of a family man, a worker and a citizen.

*Key words:* **youth education, family values, spiritual traditional values, family pedagogy, family education**

***М.Х. Рабаданов****, д-р физ.-мат. наук, проф., ректор ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: rab_mur@mail.ru*
***Б.Ш. Алиева****, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Раскрывается сущность социально-педагогической работы по формированию позитивного отношения молодёжи к семейным ценностям в условиях трансформации семейных отношений. Отмечается, что в современном мире, когда глобализация коснулась всех сфер жизнедеятельности человека, и ревизии подвергаются ранее незыблемые основы семьи и семейного воспитания, проблема формирования ценностного отношения к семье и анализ её различных аспектов становится чрезвычайно актуальной, важной и злободневной. Семья – форма человеческого духовного единения, через которую человек способен подняться к другим нормам духовного единения – Родине и государству. Изучение факторов формирования и развития личности, становления её потребностно-ценностной сферы, реализации самого феномена семейного воспитания и его особенностей в различных типах и категориях семей гораздо легче произвести через исследование отношений семья – школа – общество. В статье определяется роль педагогического знания, нацеленного на решение комплекса проблем, относящихся к духовной культуре личности, рассматриваемых в качестве одних из наиболее значимых факторов, содействующих развитию у обучающихся способностей выполнять роль семьянина, труженика и гражданина.

*Ключевые слова:* **воспитание молодёжи, семейные ценности, духовные традиционные ценности, семейная педагогика, семейное воспитание**

Актуальность темы исследования состоит в том, что на территории современной России гражданское общество имеет структуру, базирующуюся на поликультурной основе. Это отмечено в Послании Президента РФ Федеральному Собранию от 29.02.2024 [1], о данной тенденции свидетельствуют публикации отечественных учёных [2–10], она нашла своё отражение в нормативных документах РФ [11–14]. Так, в Семейном кодексе Российской Федерации отмечено, что «семья, материнство, отцовство и детство в Российской Федерации находятся под защитой государства» [11]. Указом Президента РФ от 7 мая 2024 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [12] объявлен безусловный приоритет семьи и семейных ценностей. Важность и своевременность поднятой темы подтверждается Указом Президента России Владимира Путина от 22 ноября 2023 г. № 875 «О проведении в Российской Федерации Года семьи» [13]. В рамках Года семьи учреждения социальной сферы страны провели множество тематических мероприятий, посвящённых традиционному семейному быту, памятникам истории семьи и семейной культуры всех народов и этнических общностей России.

По данным Росстата, в 2020 году в России было зарегистрировано 564 704 развода, в 2021-м – 644 209, в 2022-м – 682 850, а в 2023-м – уже 683 796. Россия по этому показателю вышла на третье место в мире. Рекордное число разводов связывают с системным трендом на снижение ценности института официального брака.

Целевые установки по воспитанию современной молодёжи даны в Указе Президента Российской Федерации от 09.11. 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [14].

Как отметил В.В. Путин, «положения о демографическом развитии, защите семьи и детства обозначены в обновлённой Конституции России, и они должны получить своё практическое воплощение в работе всех уровней власти». В данной связи президентом предлагается «в каждом национальном проекте предусмотреть специальный раздел, направленный на поддержку молодых людей, молодёжи, повышение уровня педагогической культуры родителей» [1].

Формирование позитивного отношения учащейся молодёжи к семейным ценностям требует комплексного подхода, включающего создание благоприятных педагогических условий и использование современных технологий. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого представителя соответствующей среды, привлекать родителей к образовательному процессу и создавать атмосферу доверия и поддержки. По утверждению Н.Д. Никандрова, ценности и социальные нормы в человеческой жизни – это основа основ. Следовательно, переворот в ценностях означает новую эпоху. Крах всей системы ценностных приоритетов есть исчезновение цивилизации и приход другой. Кризис семейной цивилизации означает угасание роли матери и отца, братьев и сестёр, семейности [7].

В исследуемом вопросе имеются негативные тенденции, вызванные изменившимися условиями жизни. Они представлены снижением культурного уровня семьи, её роли в воспитании подрастающего поколения и сохранении национальных культурных ценностей, переносом проблемы воспитания от семьи на образовательные организации, общим снижением моральных и этических ценностей семьи, ростом сторонников системы чайлдфри, увеличением числа разводов.

Остро стоит вопрос о механизмах реализации педагогических условий, способствующих формированию позитивного отношения молодёжи к семейным ценностям. Развитие эмоционально-ценностного отношения её представителей к семье в контексте этнокультурной среды является сложным, многогранным, комплексным процессом. Он включает различные пути, формы и средства, направленные на формирование у молодого человека готовности к семейной жизни, ответственности, уважения и заботы о членах семьи [4]. При этом изучение современных тенденций показывает, что работа, связанная с семейным воспитанием молодёжи, требует активизации и коррекции в соответствии с современными социокультурными условиями.

Цель нашей статьи состоит в раскрытии сущности социально-педагогической работы, направленной на формирование у представителей современной молодёжи позитивного отношения к семейным ценностям в условиях трансформации семейных отношений.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие: определить роль семьи и семейного воспитания в жизни общества; исследовать особенности социокультурной среды, влияющие на подготовку молодёжи к семейной жизни; ответить на вопрос о том, при каких организационно-педагогических условиях формирование позитивного отношения её представителей к семейным ценностям будет наиболее эффективным.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; анкетирование; математическая обработка данных.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах была конкретизирована та роль, которую семья и семейное воспитание сегодня играют в жизни социума.

Теоретическая значимость состоит в исследовании наиболее значимых факторов, оказывающих влияние на подготовку представителей современной молодёжной среды к семейной жизни. Практическая значимость **–** в определении организационно-педагогических условий, соблюдение которых позволит сделать процесс формирования у молодых людей и девушек позитивного отношения к семейным ценностям наиболее эффективным.

Семья играет ключевую роль в жизни общества, обеспечивая его стабильность и порядок, способствуя развитию личности. В сущностном плане она представляет собой группу людей, объединённых браком, совместным проживанием, управлением домашним хозяйством, эмоциональной связью и взаимными обязанностями. В Российской Федерации семья, материнство, отцовство и детство защищены государством [11]. Семейное воспитание является фундаментом, на котором строятся важнейшие человеческие качества, позволяющие адаптироваться к миру, формировать мировоззрение и усваивать социальные нормы. Часто семейное воспитание рассматривается как домашнее. В настоящее время воспитание детей охватывает как домашний, так и общественный аспект: дети участвуют в различных образовательных и развлекательных мероприятиях, посещают учебные заведения, занимаются спортом и искусством. Важность семейного воспитания обусловливается следующими основными факторами:

– семейное воспитание является основой формирования ценностей, нравственных установок и моделей поведения у детей;

– семейные ценности и правила, усвоенные в детстве, оказывают влияние на формирование личности на протяжении всей жизни;

– семейное воспитание способствует развитию эмоционального интеллекта у детей, помогает им научиться управлять своими эмоциями, разрешать конфликты и строить здоровые отношения с окружающими;

– основная цель такого воспитания – формирование у детей системы навыков и умений, которые позволят им успешно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям среды и достигать успехов в профессиональной деятельности;

– по ходу соответствующего процесса формируются основы взаимопонимания, уважения к людям, умения находить компромиссы и строить здоровые взаимоотношения, модель поведения, установленная внутри семьи, служит способствующим тому, как дети будут взаимодействовать с внешним миром в будущем.

Таким образом, рассматриваемый феномен является неотъемлемой частью развития личности ребёнка, оказывая значительное влияние на его будущее самоопределение и успехи в жизни. Процесс формирования позитивного отношения молодёжи к семейным ценностям и социально-педагогическому сопровождению подготовки строится в соответствии с этапами структуры воспитания: приобщение к выполнению роли семьянина; воздействие на чувства по социально-педагогическому сопровождению подготовки к семейной жизни; формирование отношений в процессе социально-педагогического сопровождения подготовки к семейной жизни; создание ситуаций и вызов поступков в рамках социально-педагогического сопровождения подготовки к семейной жизни; воспитание поведения.

Формирование у молодых людей готовности к семейной жизни предполагает воспитание у них ответственного, то есть осознанного родительства. А для этого в первую очередь родители должны подавать пример детям своим отношением друг другу, показывать на примере отношения к своим и даже чужим детям что значит ответственное родительство. Вместе с тем на подготовку молодёжи к взрослой семейной жизни влияют некоторые факторы, такие как национальные обычаи, менталитет, нравственность и др. При учёте данных факторов значительно повышается эффективность работы, ориентированной на воспитание готовности молодёжи к созданию семьи. Молодые люди, хотя и прислушиваются к мнению своих родителей, достаточно самостоятельны при выборе будущей жены (мужа). Будущие молодожёны вполне адаптированы к современной жизни и имеют установку на самостоятельность, как правило, планируют жить отдельно от родителей и не хотят материально от них зависеть. При этом они не всегда стремятся к повторению модели родительской семьи, что свидетельствует о постепенном разрушении основ традиционной патриархальной дагестанской семьи. Несмотря на то, что имеется целый ряд публикаций результатов проведённых опросов [2; 6; 8], остаётся актуальной проблема изучения отношения современной дагестанской молодёжи к созданию семьи с целью построения воспитательной работы. В связи с этим было проведено исследование среди студентов Дагестанского государственного университета в виде анкетирования. В нём участвовало 50 респондентов с 1 по 3 курсы. Нас интересовал именно этот юный возраст, поскольку в соответствующий период молодёжь является более восприимчивой и податливой к мнению окружающих людей. Результаты исследования представлены ниже. Касательно состава участников отметим, что девушек, участвовавших в опросе было намного больше (80%), чем юношей (20%) (табл. 1).

Таблица 1

Распределение участников опроса по критерию пола

| № | Возраст | Число студентов (n = 50) | В % |
|---|---|---|---|
| 1. | Девушки | 40 | 80 |
| 2. | Юноши | 10 | 20 |

На вопрос «Сколько Вам лет?» ответы разделились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Возраст опрошенных

| № | Возраст | Число студентов (n = 50) | В % |
|---|---|---|---|
| 1. | 18–19 лет | 20 | 40 |
| 2. | 20–21 лет | 22 | 44 |
| 3. | 21–22 лет | 6 | 12 |
| 4. | 17 лет | 1 | 2 |
| 5. | 27 лет | 1 | 2 |

Таким образом, становится ясно, что среди анкетируемых больше ребят в возрасте 20–21 года (44%). Что интересно, среди опрошенных есть один человек, которому 27 лет. Это доказывает то, что он ещё не вступил в брак, так как опрос проводился только среди тех, кто не создал семью.

На вопрос «Каково Ваше отношение к браку?» ответили следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

Результаты анкетирования по вопросу
«Каково Ваше отношение к браку?»

| № | Отношение к браку | Число студентов (n = 50) | В % |
|---|---|---|---|
| 1. | Положительное | 39 | 78 |
| 2. | Нейтральное | 9 | 18 |
| 3. | Отрицательное | 2 | 4 |

Большинство опрошенных ориентированы на создание семьи (78%), то есть относятся к браку положительно. У 18% опрошенных нейтральное отношение к браку. Очевидно, такое отношение у них складывается в силу того, что ещё даже не задумывались о создании семьи. И только 2 человека (4%) продемонстрировали отрицательное отношение. Видимо, они разочаровались в семейной жизни либо ещё слишком молоды для того, чтобы думать о ней.

Следующий вопрос, который был задан респондентам – «Считаете ли Вы нормальным вступать в брак во время обучения в вузе?». Ответы на него были следующими (табл. 4).

50% опрошенных на данный вопрос ответили положительно. Почти половина (40%) отрицательно относятся к созданию семьи в студенческие годы, поскольку на плечи студентов, помимо учебных нагрузок, ложатся дополнительные обязанности (домашние, уход за детьми, зарабатывание денег), что зачастую

Таблица 4

Результаты анкетирования по вопросу «Считаете ли Вы нормальным вступать в брак во время обучения в вузе?»

| № | Отношение к заключению брака в период освоения вузовских программ | Число студентов (n = 50) | В % |
|---|---|---|---|
| 1. | «Да, это вполне нормально» | 25 | 50 |
| 2. | «Нет, брак мешает учёбе» | 20 | 40 |
| 3. | «Да, если позволяют финансовые возможности» | 3 | 6 |
| 4. | «Да, если супруг понимающий» | 2 | 4 |

приводит к нервным срывам. Некоторым приходится оформлять академический отпуск, «бросать» учёбу или же наоборот – уделять время процессу обучения, обделяя вниманием своих детей. Трое (6%) от общего числа респондентов ответили, что вступать в брак во время обучения можно, если позволяют финансовые возможности, ещё 2 (4%) – если супруг будет понимающий.

Далее был задан очень важный для многих молодых людей Дагестана вопрос – «Готовы ли Вы к браку с представителем другой национальности?». Ответы были следующими (табл. 5).

Таблица 5

Результаты анкетирования по вопросу «Готовы ли вы к браку с представителем другой национальности?»

| № | Отношение к заключению брака с представителем другой национальности | Число студентов (n = 50) | В % |
|---|---|---|---|
| 1. | «Да, готов(а)» | 43 | 86 |
| 2. | «Нет, не готов(а) потому, что будет нелегко адаптироваться к новому месту проживания и чужим традициям» | 2 | 4 |
| 3. | «Нет, не готов(а)» (другие причины) | 5 | 10 |

Современным авторам [2; 5; 9] хорошо известно, что в Дагестане проживают представители очень многих народностей. В последнее время молодые люди начали создавать семьи с представителями другой национальности, что для некоторых родителей вполне нормально. А есть такая категория родителей, которые категорически против того, чтобы их сын либо дочь создавали семью с человеком иной национальности. Почти все респонденты (86%) ответили на вопрос положительно, однако 14% – отрицательно. Причём наиболее популярной (2 чел., или 4%) оказалась следующая причина: «потому, что будет нелегко адаптироваться к новому месту проживания и чужим традициям».

Теперь рассмотрим ответы на вопрос «Укажите мотивы, которые должны двигать человеком при создании семьи?». Тут мнения респондентов разделились следующим образом (табл. 6).

Таблица 6

Результаты анкетирования по вопросу «Укажите мотивы, которые должны двигать человеком при создании семьи?»

| № | Названные участниками мотивы вступления в брак | Число студентов (n = 50) | В % |
|---|---|---|---|
| 1. | Дружба | 2 | 4 |
| 2. | Любовь | 26 | 52 |
| 3. | Сексуальное влечение | 1 | 2 |
| 4. | Духовная гармония | 1 | 2 |
| 5. | Материальный достаток | 0 | 0 |
| 6. | Независимость и самостоятельность от родителей | 8 | 16 |
| 7. | Уважение и взаимопонимание | 1 | 2 |
| 8. | Желание и готовность создать семью | 10 | 20 |
| 9. | Духовная гармония | 1 | 2 |

Большинство опрошенных (52%) всё-таки предпочитают выходить замуж либо жениться по любви. Остальные ответы можно увидеть в табл. 6.

Далее показаны ответы она вопрос «Кто должен быть главой семьи?».

В нашей республике, да и вообще во многих других, принято, чтобы мужчина был главой семьи. Он добытчик, защитник. А женщина – хранительница домашнего очага. 88% опрошенных ответили, что во главе семьи всё-таки должен быть мужчина. Так, на мировоззрение молодёжи накладывает отпечаток дагестанское воспитание, основанное на традициях, в которых значительное внимание уделяется уважению мужчины как главы семьи и защитника рода. Также некоторые студенты считают, что в семье должно быть равноправие, во

Таблица 7

Результаты анкетирования по вопросу «Кто должен быть главой семьи?»

| № | Предпочтительный глава семьи, по мнению опрошенных | Число студентов (n = 50) | В % |
|---|---|---|---|
| 1. | Мужчина | 44 | 88 |
| 2. | Женщина | 1 | 2 |
| 3. | Оба | 2 | 4 |
| 4. | Взрослые и ответственные люди | 3 | 6 |

всяком случае, среди её взрослых членов, способных нести ответственность за собственные действия.

В итоге респондентам было задано два очень важных вопроса. Один из них звучал следующим образом: «Какими качествами, на ваш взгляд, должен(на) обладать потенциальный(ая) муж (жена)?» (один студент мог выбрать до трёх ответов). Результаты представлены в табл. 8.

Таблица 8

Ответы представителей студенческой молодёжи на вопрос «Какими качествами должен(на) обладать потенциальный(ая) муж (жена)?»

| № | Качества идеального супруга | Доля студентов (в %) |
|---|---|---|
| 1. | Ответственность | 40 |
| 2. | Доброта | 34 |
| 3. | Религиозность | 36 |
| 4. | Щедрость | 20 |
| 5. | Искренность | 18 |
| 6. | Верность | 22 |

Исходя из ответов, видно, что молодые люди серьезно подходят к созданию семьи и хотят иметь дело с серьёзными и ответственными людьми. Также был задан вопрос «Необходимо ли вводить программу «Семейное воспитание» (с элементами полового просвещения) в школах и вузах республики Дагестан?». На него были получены следующие ответы (табл. 9).

Таблица 9

Ответы представителей студенческой молодёжи на вопрос «Необходимо ли вводить программу «Семейное воспитание» (с элементами полового просвещения) в школах и ВУЗах республики Дагестан?»

| № | Отношение к введению дисциплины | Доля студентов (в %) |
|---|---|---|
| 1. | Да. Обязательно надо вводить | 48 |
| 2. | Нет, это противоречит менталитету республики | 52 |

Как видим, если не большинство, то многие из опрошенных (48%) полагают необходимым вводить данную программу. Они считают это важным, поскольку именно из-за этого происходят многие неприятные случаи (банальное незнание и любопытство). С другой стороны, 52%, т. е. свыше половины респондентов, посчитали, что вводить программу «Семейное воспитание» (с элементами полового просвещения) в школах и вузах республики неприемлемо, так как это противоречит менталитету республики.

Проведённое анкетирование, а также изучение традиций семейного воспитания в Республике Дагестан позволяет констатировать следующее: в подготовке молодёжи к вступлению в брак пристальное внимание следует уделять психологическим и педагогическим аспектам, предусматривающим воспитание нравственных и этических качеств. Безусловно, формирование семейных ценностей и ориентаций начинается в глубоком детстве в семье, где закладываются или не закладываются позитивные взгляды и установки на брак, семью, основы к подготовке к будущей семейной жизни, т. е. речь идёт о том, что молодёжь надо готовить к семейной жизни, как и к образовательной, профессиональной деятельности. Однако в период юности, когда молодёжь учится в образовательных учреждениях различного типа, необходимо грамотно выстраивать в них воспитательную работу. С одной стороны, это позволит интенсифицировать положительные установки, сложившиеся в семье, а с другой – корректировать возможные недочёты в семейном воспитании. В целом можно отметить, что формирование позитивного отношения студентов к семейным ценностям может быть с наибольшим успехом реализовано при соблюдении ряда организационно-педагогических условий. Они связаны с преемственностью семейного воспитания в школе и его продолжением в учреждениях СПО и вузах в соответствии с возрастными особенностями обучаемых [9]. К таким условиям мы можем отнести:

– создание и использование воспитательного потенциала социокультурной среды на основе мероприятий межведомственного взаимодействия: семьи, школы, учреждений СПО, вузов и общественных организаций, детских объединений, которые способствуют формированию эмоционально-ценностного отношения к семье и содействию развития у учащейся молодёжи поведения, соответствующего социальным ожиданиям в выполнении роли жены и мужа;

– разработка и внедрение комплексной программы образовательного, социального и культурного характера по вопросам семьи и семейного воспитания, основанной на ролевом моделировании, когда родители и старшие члены семьи демонстрируют положительные примеры семейных отношений, уважения, взаимопомощи и ответственности;

– создание поддерживающей и доверительной атмосферы на занятиях по семейному воспитанию и половому просвещению посредством формирования безопасной и поддерживающей образовательной среды, в которой подростки чувствуют себя комфортно и могут свободно выражать свои мысли и чувства;

– интеграция семейных ценностей в учебный процесс посредством включения тем, связанных с семьёй и семейными ценностями, в учебные программы различных предметов, а также обсуждение семейных тем на уроках литературы, истории, обществознания, биологии, выполнение проектов и сочинений, посвящённых семейным ценностям;

– повышение осведомлённости учащейся молодёжи о значимости семейных ценностей, формирование глубокого понимания семейных отношений посредством активного привлечения родителей к образовательному процессу;

– организация мастер-классов и тренингов, диспутов для молодёжи по вопросам семейного воспитания;

– использование наработок, сделанных в народной педагогике [10].

Соблюдение этих условий позволит эффективно сформировать у современной молодёжи базовые характеристики готовности к браку. К ним относятся:

– физическая зрелость: способность юноши к зачатию ребёнка без ущерба для здоровья, способность девушки выносить и родить здорового ребёнка;

– социальная готовность: завершение образования, получение профессии, начало самостоятельной трудовой деятельности;

– принятие на себя ответственности за семью в целом;

– психологическая готовность к браку: сформированный идеал семьи, осознание мотивов вступления в брак, развитые навыки общения и др. [2];

– педагогическая готовность: собственно семейное, хозяйственно-бытовое (умение вести домашнее хозяйство), а также сексуальное воспитание.

Таким образом, сегодня семья играет одну из важнейших ролей в жизни российского и мирового социума. Её нормальное функционирование позволяет эффективно обеспечивать стабильность и порядок в обществе, развитие личности, способной в нём выжить и преуспеть. При этом семейное воспитание представляет собой тот фундамент, на котором строятся важнейшие человеческие качества.

На подготовку молодёжи к взрослой семейной жизни влияют такие особенности социокультурной среды, как национальные обычаи, менталитет, нравственность и др. Учёт данных особенностей при проектировании и реализации воспитательной работы с молодёжью значительно повышает её эффективность.

Социально-педагогическая работа по организации семейного воспитания молодёжи может быть с наибольшим успехом реализована при соблюдении ряда организационно-педагогических условий, ведущими из которых выступают следующие:

– создание и использование воспитательного потенциала социокультурной среды на основе мероприятий межведомственного взаимодействия: семьи, школы, учреждений СПО, вузов и общественных организаций, детских объединений, которые способствуют формированию эмоционально-ценностного отношения к семье;

– разработка и внедрение комплексной программы образовательного, социального и культурного характера по вопросам семьи и семейного воспитания;

– интеграция семейных ценностей в учебный процесс посредством включения тем, связанных с семьёй и семейными ценностями, в учебные программы различных предметов и др.

В процессе теоретического анализа были выявлены базовые характеристики готовности молодёжи к браку: физическая зрелость; социальная, психологическая и педагогическая готовность.

Библиографический список


1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 29.02.2024. *КонсультантПлюс*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111/
2. Алиева Б.Ш. *Этнопедагогика дагестанской семьи*. Диссертация … доктора педагогических наук. Махачкала, 2010.
3. Гриненкова Е.С. Психологическая зрелость как компонент готовности молодёжи к семейной жизни. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; Т. II, № 4: 257–260.
4. Здравомыслов А.Г. *Потребности. Интересы. Ценности*. Москва: Издательство политической литературы, 1986.
5. Плотникова К.И., Кизилова С.А. Формирование семейных ценностей молодёжи. *Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы*. 2015; № 5: 133–137.
6. Макимонян О. В 2024 году в России распадались восемь из 10 браков. *Forbes*. Available at: https://www.forbes.ru/forbeslife/527483-v-2024-godu-v-rossii-raspadalis-vosem-iz-10-brakov
7. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания. *Педагогика*. 1998; № 3: 3–10.
8. Рабаданов М.Х. *Университетское образование в регионе: современное состояние и перспективы*. Махачкала: Дагестанский государственный университет, 2022.
9. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш. Педагогические условия формирования социальной активности дагестанской молодежи на основе проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 396–398.
10. Алиева Б.Ш. Гуманитарное образование – ресурс развития человеческого капитала в условиях цифровой трансформации. *Высшее образование сегодня*. 2022; № 9: 2–7.
11. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 23.11.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.02.2025). *КонсультантПлюс*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/
12. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. Указ Президента РФ от 07.05.2024 N 309 «». *КонсультантПлюс*. Available at: https: //login.consultant.ru/link/?req=doc&base=LAW&n=475991&dst=1000000001&demo=1
13. Указ Президента РФ от 22.11.2023 N 875 «О проведении в Российской Федерации Года семьи». *КонсультантПлюс*. Available at: https://login.consultant.ru/demo-access/
14. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. *ГАРАНТ.РУ. Информационно-правовой портал*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/


References


1. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 29.02.2024. *Konsul'tantPlyus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111/
2. Alieva B.Sh. *`Etnopedagogika dagestanskoj sem'i*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
3. Grinenkova E.S. Psihologicheskaya zrelost' kak komponent gotovnosti molodezhi k semejnoj zhizni. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; T. II, № 4: 257-260.
4. Zdravomyslov A.G. *Potrebnosti. Interesy. Cennosti*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1986.
5. Plotnikova K.I., Kizilova S.A. Formirovanie semejnyh cennostej molodezhi. *Nauchnye itogi goda: dostizheniya, proekty, gipotezy*. 2015; № 5: 133-137.
6. Makimonyan O. V 2024 godu v Rossii raspadalis' vosem' iz 10 brakov. *Forbes*. Available at: https://www.forbes.ru/forbeslife/527483-v-2024-godu-v-rossii-raspadalis-vosem-iz-10-brakov
7. Nikandrov N.D. Cennosti kak osnova celej vospitaniya. *Pedagogika*. 1998; № 3: 3-10.
8. Rabadanov M.H. *Universitetskoe obrazovanie v regione: sovremennoe sostoyanie i perspektivy*. Mahachkala: Dagestanskij gosudarstvennyj universitet, 2022.
9. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj aktivnosti dagestanskoj molodezhi na osnove proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 396-398.
10. Alieva B.Sh. Gumanitarnoe obrazovanie – resurs razvitiya chelovecheskogo kapitala v usloviyah cifrovoj transformacii. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2022; № 9: 2-7.
11. Semejnyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 29.12.1995 N 223-FZ (red. ot 23.11.2024) (s izm. i dop., vstup. v silu s 05.02.2025). *Konsul'tantPlyus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/
12. O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 N 309 «». *Konsul'tantPlyus*. Available at: https: //login.consultant.ru/link/?req=doc&base=LAW&n=475991&dst=1000000001&demo=1
13. Ukaz Prezidenta RF ot 22.11.2023 N 875 «O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda sem'i». *Konsul'tantPlyus*. Available at: https://login.consultant.ru/demo-access/
14. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809. *GARANT.RU. Informacionno-pravovoj portal*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/


*Статья поступила в редакцию 08.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-9-13

***Tomilin A.N.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**MODELING OF THE PROCESS OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN CADETS FOR CONVENTIONAL TRAINING.** The article, based on the approaches of Russian scientists, reveals the pedagogical model of the formation of the cognitive interest of cadets for convention training. The author provides the most important factors confirming the relevance of the topic. The achievements in the field of pedagogical modeling, which became the basis for constructive and creative work on the creation of a new pedagogical model, are summarized. All components of the model are revealed. The purpose of the study is to substantiate and propose a pedagogical model for the formation of the cognitive interest of cadets in the convention training for pedagogical practice. The following methods are used: study of scientific literature; theoretical analysis; synthesis; generalization; modeling. The research result is the development of a pedagogical model that ensures the formation of cognitive interest in maritime university cadets for conventional training and conventional disciplines. The obtained results have scientific novelty, theoretical and practical significance. The developed model will be in demand for the organization and effective implementation of conventional training in maritime educational organizations, as well as in higher and secondary technical educational institutions, in advanced training courses for specialists.

*Key words:* **conventional training, cadet, modeling, model, cognitive interest, process, formation**

***А.Н. Томилин****, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ К КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКЕ

В статье на основе подходов отечественных ученых раскрывается педагогическая модель формирования познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке. Автором приводятся важнейшие факторы, подтверждающие актуальность темы. Обобщены достижения в сфере педагогического моделирования, ставшие основой для конструктивно-творческой работы по созданию новой педагогической модели. Раскрыты все компоненты модели. Цель исследования: обосновать и предложить для педагогической практики педагогическую модель формирования познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке. Применены следующие методы: изучение научной литературы, теоретический анализ, синтез, обобщение, моделирование. Результат исследования: разработана педагогическая модель, обеспечивающая формирование познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционной подготовке и конвенционным дисциплинам. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Разработанная модель будет востребована для организации и эффективного проведения конвенционной подготовки в морских образовательных организациях, а также в высших и средних технических учебных заведениях, на курсах повышения квалификации специалистов.

*Ключевые слова:* **конвенционная подготовка, курсант, моделирование, модель, познавательный интерес, процесс, формирование**

Конвенционная подготовка курсантов морского вуза необходима для их обучения тому, как грамотно, последовательно и эффективного действовать в любых условиях мореплавания – от простых, повседневных до аварийных и непредсказуемых [1, с. 10].

Одним из наиболее «популярных» методов, применяемых в последние десятилетия в педагогике, стал метод моделирования, потенциал которого следует конструктивно использовать для формирования познавательного интереса (ФПИ) курсантов морского университета к конвенционной подготовке.

К факторам, определяющим актуальность статьи, относятся:

– возрастание требований Международной морской организации к уровню профессиональной подготовки членов экипажей морских транспортных судов;

– жесткий контроль со стороны кадровых агентств и судовладельческих компаний к уровню соответствия претендентов на вакантные должности в составе экипажей транспортных судов, положениям и стандартам международных конвенций и кодексов о профессиональной готовности и способности действовать в сложных, аварийных и чрезвычайных ситуациях на море;

– необходимость обновления подходов к морской профессиональной деятельности, обусловленная цифровыми и компьютерными изменениями в сфере морского труда;

– потребность трансформации образовательного процесса в морских вузах, что требует его гармонизации с установленными международными стандартами и нормативными требованиями, включая Конвенцию ПДНВ-78 с поправками и действующие положения Минтранса России;

– недостаточность теоретико-методологической обоснованности ФПИ у курсантов к конвенционной подготовке;

– важность ФПИ у учащейся молодежи для построения учебного процесса в морских вузах;

– упорный поиск преподавателями морских вузов новых путей, методов и форм в области того, как сделать учебный процесс более интересным и эффективным;

– отсутствие разработанной модели ФПИ у курсантов к конвенционной подготовке, проводимой в морском вузе.

Объект исследования: конвенционная подготовка курсантов.

Цель исследования: создать и предложить педагогическую модель для повышения интереса курсантов к конвенционной подготовке через образовательные методы.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических и эмпирических аспектов психолого-педагогических исследований в контексте проблем ВПИ и педагогического моделирования.
2. Выявление структурных компонентов педагогической модели.
3. Конструирование педагогической модели ФПИ курсантов к конвенционной подготовке.

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость приведены в табл. 1.

Таблица 1

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость педагогической модели ФПИ курсантов к конвенционной подготовке

| Показатель | Содержание |
|---|---|
| Научная новизна | заключается в обосновании новой научной идеи построения процесса конвенционной подготовки курсантов морского вуза и его качественного улучшения с учётом потенциала познавательного интереса на основе метода моделирования |
| Теоретическая значимость | состоит в том, что она обогащает педагогическую теорию и практику новой педагогической моделью |
| Практическая значимость | видится в том, что она способствует профессиональному развитию курсантов. Результаты исследования будут применены в системе высшего и среднего профессионального образования, институтах и центрах дополнительного образования и повышения квалификации |

Методы исследования: выбор и изучение научной литературы; теоретический анализ; синтез; обобщение; моделирование. Выбранные методы на научной основе обеспечили результативное рассмотрение заявленной темы.

В проводимом исследовании мы придерживаемся точке зрения, согласно которой «познавательный интерес курсантов морского вуза есть доминирующий мотив его учебной и профессиональной деятельности, причиной проявления которого является определенная познавательная задача, требующая заинтересованности, ответственности, творчества, поисковой деятельности» [2, с. 196].

В современной педагогике активно и творчески применяется потенциал метода моделирования, понимаемый как метод исследования педагогических явлений и процессов с помощью построения моделей, которые заменяют реальные объекты, но сохраняют их существенные свойства [3, с. 117].

Основные научные принципы педагогического моделирования заложены в трудах отечественных учёных.

К примеру, В.А. Штофф определил модель как конструктивную систему, которая, репрезентируя или воспроизводя объект исследования, может выступать в роли его заместителя, позволяя получить дополнительные сведения о нём [4]. Е.С. Заир-Бек рассматривала педагогическое проектирование как процесс создания и реализации образовательных систем [5]. Ученая выделяет семь ключевых и логически взаимосвязанных этапов построения модели-проекта. Эти этапы отражают логику перехода от замысла к практическому воплощению с последующей оценкой результатов. В.М. Монахов и Т.К. Смыковская предложили педагогическую модель деятельности учителя, представляющую собой систематизированное описание составных элементов образовательной системы, их взаимосвязей и динамики изменений. Она фиксирует структурные компоненты методической системы учителя (цели, методы, ресурсы); процессы трансформа-

ции (становление, развитие и адаптацию системы к реальным условиям); формализованное отображение взаимодействий между структурными элементами в контексте социокультурной среды. Модель выступает инструментом для анализа и проектирования педагогической деятельности, обеспечивая связь теории с практикой через четкую формализацию и учет внешних факторов. В.Г. Свинаренко провёл детальный разбор понятий моделей, моделирования, их свойств, видов и этапов. Н.М. Борытко, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов обозначили моделирование как метод научного познания и признали его универсальным для применения в научных исследованиях, в том числе по педагогике высшей школы. В.И. Писаренко обосновала междисциплинарную природу моделирования; предложила классификацию педагогических моделей по моделируемым аспектам (структурные, функциональные, сущностные (информационные)); сформулировала основные требования к педагогическим моделям, основанные на своеобразии моделей и их соотнесённости с особенностями личности [6].

Особо следует отметить вклад А.Н. Дахина [7] и Е.А. Лодатко [8], которые сыграли ключевую роль в развитии теории педагогического моделирования, систематизировав подходы к классификации моделей и методологические основы их применения. Их работы заложили фундамент для понимания структуры и функций моделей в образовательном процессе, что способствовало унификации терминологии и повышению эффективности исследований.

Основные положения педагогического моделирования включают идеи о целях, видах моделей, алгоритме построения и критериях оценки эффективности.

Согласно взглядам специалистов, в сфере педагогического моделирования (А.Н. Дахин, Е.А. Лодатко, В.М. Монахов и др.), модель в педагогике – это специально конструируемый объект или процесс, который воспроизводит педагогическую реальность, ориентирован на её изучение, анализ и воспроизведение в новых условиях. Модель должна иметь сходство с оригиналом, но не повторять его, так как при этом моделирование теряет смысл.

А.Н. Дахин, Г.К. Коджаспирова и др. выделяют следующие виды моделей: модель образовательного процесса (образно-знаковое представление учебной деятельности, отображающее процесс в виде графических образов, слов и чисел); модель обучения (педагогическая техника, система методов и организационных форм обучения; образовательную модель (структурированная система, объединяющая цели, содержание, педагогические технологии, управленческие механизмы и программные документы, обеспечивающие целостность учебного процесса).

По мнению теоретиков и практиков, в педагогике не существует универсальной модели, которая идеально подходит для всех обучающихся, всех школ, вузов и любых образовательных целей.

Е.С. Заир-Бек, А.Н. Дахина, Е.А. Лодатко, В.И. Писаренко и др. доказали, что создание педагогической модели подчинено определённому алгоритму (табл. 2).

Анализ научных публикаций и результатов диссертационных исследований показывает, что в современных условиях ведется настойчивый поиск эффективной модели процесса ФПИ студентов и курсантов. Каждый автор предлагает свою модель, соответствующую цели его исследования и условиям профессиональной подготовки студентов и курсантов.

Таблица 2

Алгоритм конструирования педагогической модели

| № п/п | Последовательность действий |
|---|---|
| 1. | Определить цели и задачи исследования. Модель – не цель, а средство познания изучаемого явления |
| 2. | Определить концептуальные основы, на которых базируется исследование (например, концепцию личностно-развивающего обучения) |
| 3. | Изучить опыт и накопленные знания по данной проблематике |
| 4. | Выявить компонентный состав, структурно-функциональные связи, зависимости, этапы моделируемой системы |
| 5. | Анализировать построенную модель, выдвигать гипотезы о новых свойствах, функциях, возможностях |
| 6. | Подвергнуть модель апробации на практике, выявить соответствия |
| 7. | Обсудить результаты и возможности применения созданной модели |

В частности, И.А. Киселева сконструировала модель деятельности преподавателя по ФПИ курсантов в условиях применения информационно-коммуникативных технологий [9, с. 5–6]. Г.А. Любимова предложила модель системы ФПИ студентов в условиях опытно-поисковой деятельности [10, с. 16]. В.В. Шаповалов является автором модели формирования профессионально-познавательного интереса студентов [11, с. 8].

Основываясь на общеизвестные научные положения педагогического моделирования и опыте И.А. Киселевой, Г.А. Любимой и В.В. Шаповалов, а также исходя из цели и задач настоящего исследования, автором разработана педагогическая модель ФПИ курсантов к конвенционной подготовке, структурно состоящая из пяти взаимосвязанных блоков: *концептуально-целевой* (цель, задачи, методологические подходы, принципы); *диагностико-аналитический* (изучение начального уровня познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке и анализ полученных данных); *содержательный* (компоненты познавательного интереса; педагогическая стратегия; содержание модуля «Познавательный интерес и его значение для будущего специалиста морского транспорта»); *организационно-технологический* (педагогические условия; этапы; педагогическая технология; формы; методы; средства;); *оценочно-результативный* (критерии; уровни; контроль, оценка результатов и коррекция процесса формирования познавательного интереса к конвенционной подготовке).

Первый блок модели – «*Концептуально-целевой*» – отражает социальный заказ и требования участников образовательного процесса (государства, общества, вуза, работодателей, личности обучающегося), цель, задачи, применяемые методологические подходы и реализуемые принципы. Рассмотрим основное содержание ключевых элементов первого блока:

1. Цель модели – формирование устойчивого интереса к конвенционной подготовке, который станет основой для развития профессиональной компетентности, способствующей безопасности и эффективности морских специалистов.

2. Задачи: а) привлечение внимания к важности конвенционной подготовки в морской профессиональной деятельности; б) ФПИ через вовлечение курсантов в исследовательскую и проектную деятельность; в) формирование стремления к самостоятельному освоению конвенционных дисциплин; г) овладение навыками работы с информацией (анализ документов МК ПДНВ-78, конвенций, кодексов); д) развитие профессионально значимых качеств (компетентность, ответственность, внимательность, креативность, настойчивость, аналитическое мышление и др.).

3. Методологическую основу исследования составляют следующие подходы: деятельностный, личностно-деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный, основные положения которых сведены в табл. 3.

Таблица 3

Методологические подходы исследования

| Подход и его разработчики | Основные положения подхода |
|---|---|
| *Деятельностный* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.) | подразумевает, что курсанты должны овладеть не только теоретическими знаниями, но и умением добывать их и творчески использовать в реальных ситуациях |
| *Личностно-деятельностный* (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.) | предполагает, что курсанту отводится ключевая роль в процессе конвенционного обучения |
| *Личностно ориентированный* (Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова, Н.И. Алексеев, В.В. Сериков, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.) | подход предполагает перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность курсанта. В таком подходе учитываются индивидуальные особенности студентов, их потребности, интересы, запросы, своеобразие и возможности, обеспечивается максимальная реализация и самореализация |
| *Компетентностный* (О.В. Акулова, В.А. Адольф, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, В.Н. Мясищев и др.) | -позволяет курсантам усваивать не отдельные знания и умения, а овладевать совокупностью компетенций, относящихся к определённой сфере, т. е. к конвенционной |

4. Принципы: *научности* (учебный материал конвенционной подготовки должен соответствовать объективным, непредвзятым современным научным теориям и законам, отражающим современное состояние науки); *системности* (интеграция конвенционной подготовки в общую образовательную программу будущих морских кадров); *индивидуализации* (учет личных особенностей и уровня подготовки курсантов); *связи с практикой* (моделирование реальных профессиональных ситуаций (аварийные сценарии: оказание помощи человеку, упавшему за борт судна; эвакуация с гибнущего судна и др.); *активности* (использование интерактивных методов (кейсы, тренинги, дискуссии)); *творческого использования информационных технологий* (позволяет на основе ИКТ разработать презентации и видеоролики к проводимым занятиям, применить потенциал разностороннего анализа, что позволит актуализировать интерес курсантов к занятиям); *создания ситуации успеха* (необходимо стимулировать курсантов к эффективному освоению новых знаний, поощряя активных участников в процессе занятий); *систематизации самостоятельной подготовки* (предусматривает педагогическую поддержку данного вида подготовки на всех его этапах).

Концептуально-целевой блок служит основой для проектирования образовательного процесса, обеспечивая единство целей, методов и оценочных критериев. Его реализация требует интеграции теоретических знаний с практическими навыками, что соответствует требованиям Международных конвенций СОЛАС-74/78, ПДНВ-78 с поправками и других международных стандартов.

Второй блок модели – «*Диагностико-аналитический*» – предусматривает разработку и выбор диагностических инструментов (авторской анкеты и апробированных тестов) для точного определения начального уровня сформированности познавательного интереса курсантов. Преподавателю необходимо знать и строго соблюдать требования к тестам и правила их практического применения. Основные требования включают социокультурную адаптированность, простоту формулировок, ограничение времени выполнения заданий и наличие тестовых норм для конкретного теста [12, с. 164].

Правила применения тестов приведены в табл. 4.

Объективность и своевременность полученных результатов диагностирования познавательного интереса курсантов позволяют: а) установить его исходный уровень; б) выявить степени интереса курсантов к конвенционным дисциплинам; в) провести обработку и анализ полученных данных; г) дать беспристрастную оценку уровня познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке; д) обобщить полученные результаты и сформулировать корректные выводы об организации и содержании конвенционной подготовки курсантов, необходимости повышения у них познавательного интереса.

Таблица 4

Правила проведения тестирования курсантов

| № п/п | Содержание правил |
|---|---|
| 1. | прежде чем применить конкретный тест, необходимо познакомиться с ним и попробовать его на самом себе или на другом человеке. Это позволит избежать возможных ошибок, связанных с проведением тестирования, пониманием вопросов теста и др. Особенно важно обращать внимание на формулировку вопросов, которые случайно могут актуализировать проблемы, вызвать эмоциональные реакции участников |
| 2. | важно заботиться о том, чтобы испытуемые хорошо понимали сопровождающую тест инструкцию |
| 3. | во время проведения тестирования необходимо следить за тем, чтобы испытуемые работали самостоятельно, не оказывали друг на друга влияния, способного изменить результаты тестирования |

Третий блок модели – «*Содержательный*». Предназначен для отражения содержания педагогического процесса и включает в себя: а) этапы; б) компоненты познавательного интереса; в) педагогическую стратегию; г) содержание модуля «Познавательный интерес и его значение для будущего специалиста морского транспорта»).

Этапы ФПИ у курсантов к конвенционной подготовке: *начальный* (направлен на привлечение внимания курсантов к конвенционной подготовке как ключевому элементу будущей профессиональной деятельности); *стремления к познанию* (направлен на развитие устойчивой мотивации к изучению конвенционных дисциплин); *познавательного влечения* (предусматривает перевод интереса в практическую плоскость через самостоятельную работу); *закрепления и развития* (направлен на формирование профессиональной идентичности и готовности к непрерывному обучению).

Компоненты познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке приведены в табл. 5.

Новая образовательная стратегия, направленная на повышение интереса курсантов к конвенционной подготовке, призвана улучшить её качество и расширить их профессиональные знания и их становление как компетентных специалистов. Она рассчитана на пять лет, то есть на весь период обучения курсанта в морском вузе. Цель данной педагогической стратегии – привить обучающимся интерес к конвенционным дисциплинам, чтобы они могли эффективно овладеть материалом учебных программ и требуемыми компетенциями. Она предполагает: 1) расширение знаний курсантов о сущности, предназначении и формах познавательной активности; 2) помощь курсантам в уяснении сути, целей и значения конвенционной подготовки; 3) развитие мотивации курсантов к овладению новыми знаниями, необходимыми навыками и умениями, конвенционными компетенциями [13].

Таблица 5

Компоненты познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке

| Компонент | Краткая характеристика |
|---|---|
| Интеллектуально-когнитивный | включает теоретические знания и умения, внимание, восприятие, память, мышление |
| Мотивационный | включает потребности, мотивы, отношения, внутреннее побуждение к познанию |
| Эмоционально-волевой | содержит положительные эмоции, чувство удовлетворения результатами познания, настойчивость, сосредоточенность, выдержку, способность преодолевать трудности в учебно-познавательной деятельности |
| Коммуникативно-деятельностный | включает реальное и потенциальное использование знаний и умений, методы, приёмы и способы познавательной деятельности в повседневной практике, сложных и аварийных ситуациях |

Учебный модуль, посвящённый роли познавательного интереса в становлении специалиста морского транспорта, включает два основных раздела. Первый раздел ориентирован на преподавателей и инструкторов и рассчитан на 10 академических часов изучения. Второй раздел разработан специально для курсантов и включает практические мероприятия [14].

Четвертый блок – «*Организационно-технологический*» – охватывает такие элементы, как педагогические условия; педагогическая технология; формы; методы; средства. К числу основных педагогических условий ФПИ курсантов к конвенционной подготовке относятся [15]: *систематизация конвенционной подготовки* (предусматривает внедрение системы лекции – лабораторные работы – практические занятия – самостоятельная подготовка); *индивидуализация процесса конвенционной подготовки*. Следует учитывать индивидуальные особенности курсантов, проводить занятия по методу «от простого к сложному»; *применение методов активного обучения* (чтобы занятия были по-настоящему живыми, нужно стимулировать у курсантов поисковую активность и креативность. Следует внедрять эксперименты и поощрять групповую работу); *создание ситуации успеха*. Важно поощрять желание курсантов учиться и осваивать новое. Следует отмечать и хвалить тех, кто активно работает в процессе конвенционной подготовки. В конце каждого занятия необходимо подводить итоги и наглядно демонстрировать успехи, которых достигли курсанты; развитие *мотивации*. Чтобы мотивировать курсантов, важно поддерживать их интерес к учебе, отвечая на их вопросы и удовлетворяя любопытство. Для этого необходимо наладить открытое и продуктивное общение как между преподавателями и студентами, так и между самими курсантами в процессе занятий; *использование потенциала проектной деятельности*, что даст возможность курсантам глубже изучить интересующий их вопрос; *систематизация самостоятельной подготовки*, что позволит курсантам эффективно учиться самостоятельно.

Применяемая педагогическая технология ФПИ у курсантов к конвенционной подготовке предусматривает последовательную и строгую реализацию следующих шагов: 1) разъяснение курсантам сущности, предназначение и потребности познавательной активности; 2) индивидуализация процесса конвенционной подготовки. Осуществляется путём разделения учебных групп при проведении практических и лабораторных занятий на две подгруппы, привлечения к проведению практических занятий инструкторов конвенционной подготовки и учебных мастеров, учёта индивидуальных особенностей курсантов; 3) творческое использование потенциала комплекса современных информационных и педагогических технологий (табл. 6).

Чтобы пробудить у будущих специалистов живой интерес к изучению конвенционных дисциплин и сделать процесс обучения более увлекательным, применяются разнообразные подходы и методы обучения.

Во-первых, на занятиях, будь то лекции, лабораторные или практические работы, преподаватели ставят перед курсантами задачи, требующие осмысления и поиска решений. Эти задачи формулируются четко, доступно и так, чтобы вызвать любопытство у большинства обучающихся (метод постановки проблемных вопросов).

Во-вторых, большое значение придается созданию атмосферы, в которой каждый курсант чувствует себя способным к освоению нового материала. Поддержка преподавателя, похвала за активное участие и успехи, а также подведение итогов, демонстрирующих достигнутые результаты, помогают укрепить уверенность в своих силах (метод создания ситуации успеха).

В-третьих, для активного вовлечения всей группы в учебный процесс организуются короткие обсуждения. Такой формат позволяет не только привлечь внимание к теме, но и углубить понимание материала, стимулируя тем самым познавательный интерес (метод мини-дискуссий).

Кроме того, в ход идут познавательные игры (метод игровых ситуаций). Игровые элементы, интегрированные в обучение, становятся мощным инструментом для формирования и развития любознательности.

Особую важность в процессе теоретических и практических занятий приобретает конструктивное использование метода от простого к сложному, базирующегося на принципе систематичности и последовательности, который предполагает постепенное увеличение сложности задач и действий в разнообразных ситуациях морской профессиональной деятельности.

Наконец, курсантов активно привлекают к исследовательской работе (метод исследовательской деятельности). Под руководством опытных наставников они учатся самостоятельно проводить изыскания, а затем делятся своими открытиями на занятиях или научных конференциях [16].

Практикуемые педагогические формы в ходе конвенционной подготовки:

– визуальные материалы: яркие презентации, короткие видеоролики, целые тематические фильмы, могут сделать процесс усвоения информации более увлекательным и понятным;

– знакомство с реальным оборудованием, с современными спасательными шлюпками, системами сигнализации, средствами защиты от пиратов. Это по-

Таблица 6

Педагогические и информационные технологии

| Технология | Краткая характеристика |
|---|---|
| *Проблемное обучение* | преподаватель не даёт курсантам весь материал в готовом виде, а знакомит их лишь с его частью. курсанты учатся самостоятельно находить учебный материал и получают опыт решения практических задач |
| *Технология обучения в сотрудничестве* | преподаватель идёт не «от учебного предмета к учащемуся», а, напротив – «от учащегося к учебному предмету» |
| *Информационно-коммуникационные технологии* | включают в себя изменение и обогащение содержания конвенционной подготовки, использование интегрированных курсов, доступ в Интернет |
| *Разноуровневое обучение* | преподаватель может уделить должное внимание слабому курсанту и позволить продвигаться вперёд более сильным обучающимся |
| *Проектные методы обучения* | курсанты могут более осознанно подойти к выбору будущей профессии, развивать индивидуальные творческие способности и удовлетворять потребности в развитии и овладении конвенционными компетенциями |
| *Исследовательские методы обучения* | курсанты самостоятельно пополняют и расширяют свои знания, ищут познавательную информацию и находят способы решения творческих и практических задач |
| *Игровые технологии* | в процессе игры курсанты легко и непринуждённо могут получить необходимые учебные знания, умения и навыки практической деятельности |
| *Здоровьесберегающие технологии* | позволяют равномерно во время занятия распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность с некоторой разгрузкой, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных работ |
| *Технологии виртуальной и дополненной реальности* | позволяют создавать иммерсивные образовательные среды (возможно, с помощью технологий AR и VR курсанты могут проводить эксперименты или создавать различные ситуации, характерные для морской профессиональной деятельности |

зволяет курсантам увидеть, как теоретические знания применяются на практике, и оценить важность каждой детали;

– открытые дискуссии, где каждый может задать вопрос, высказать свое мнение и получить разъяснения, помогают глубже понять и систематизировать приобретенные знания о морских конвенциях;

– наблюдение за реальными действиями экипажа, например, во время учебных тревог, спуском спасательных средств или работой различных систем, дает курсантам возможность увидеть весь процесс в действии и понять свою роль в нем;

– использование игровых форм обучения, где учебные задачи сочетаются с элементами игры, делает процесс более динамичным и помогает лучше запомнить материал, объединяя теорию с практикой в увлекательной форме.

Применяемые педагогические средства: *учебники и учебные пособия* (включают учебники и учебные пособия; тетради для лабораторных занятий; руководства по выполнению самостоятельных работ; входные, промежуточные и контрольные тесты); *средства наглядности* (презентации, плакаты, схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фотографии, видео-ролики, учебные фильмы); приборы и приспособления для учебных экспериментов (учебно-лабораторное оборудование, оборудование мастерских, береговых учебно-тренажерных комплексов); *технические средства обучения* (компьютеры, планшеты, интерактивные доски, проекторы); оборудование для проведения практических занятий (спасательные круги, спасательные жилеты, гидрокостюмы, теплозащитное средства, спасательные шлюпки, дежурные шлюпки, спасательные плоты).

Пятый блок – «*Оценочно-результативный*» – предназначен для выявления критериев и показателей успешности в конвенционном обучении на основе применения потенциала познавательного интереса, определения уровней сформированности этих показателей.

Критерии ФПИ курсантов к конвенционной подготовке приведены в табл. 7.

Уровни сформированности познавательного интереса и их характеристика сведены в табл. 8.

Результат – положительное отношение к конвенционной подготовке, достижение высокого уровня познавательно-профессионального интереса к конвенционным дисциплинам, готовность и способность курсанта применить конвенционные знания в морской профессиональной деятельности.

Таблица 7

Критерии ФПИ курсантов

| Критерий | Краткая характеристика критерия и его показателей |
|---|---|
| *Когнитивный* | связан с сформированностью компетентности обучающихся в сфере конвенционной подготовки. Его показатели: теоретические знания и умения; способность усваивать, анализировать, применять и синтезировать знания; умение делать самостоятельные выводы и обобщения, аргументировать собственные суждения |
| *Мотивационно-ценностный* | предполагает стремление к самостоятельному овладению знаниями и способами их получения, а также преобладание внутренней мотивации над внешней. Показатели: потребность в творческой деятельности; стремление курсантов к самостоятельному овладению знаниями; преобладание внутренней мотивации над внешней; признание ценности творчества |
| *Деятельностно-практический* | включает умения и навыки организации самостоятельной образовательной деятельности: постановку целей и планирование, способы и приёмы организации, работу с источниками информации. Показатели: положительное отношение к любому виду сотрудничества и предпочтение групповых форм работы; деятельное и самостоятельное выполнение познавательной деятельности |
| *Эмоционально-волевой* | включает в себя проявление эмоций и переживаний, связанных с познанием, а также активность и самостоятельность в преодолении трудностей, сосредоточенность и внимание к познавательной информации. Показатели: эмоции и переживания; волевые устремления |

Таблица 8

Критерии сформированности познавательного интереса курсантов

| Уровень | Краткая характеристика уровня познавательного интереса |
|---|---|
| Низкий | отсутствие стремления курсантов избежать негативных последствий, связанных с работой во время самостоятельной подготовки и обучением в целом. Цели обучения размыты либо отсутствуют полностью |
| Ситуативно-эмоциональный | мотивы обучения неустойчивые, в большинстве случаев связанные с результатом. Любопытство проявляется ситуативно, цели намечены, но возникают трудности при их достижении |
| Активно-исполнительный | курсанты самостоятельно и осознанно определяют цели и задачи своей работы, интерес к изучению относительно устойчив |
| Активно-творческий (самостоятельный) | характеризуется устойчивыми развитыми познавательными мотивами, постоянным самообразованием, самопознанием и профессиональным самоопределением. Обучающийся способен самостоятельно получать информацию из любых источников, определять актуальные проблемы, ставить себе цели и задачи, выявлять пути их достижения, корректировать поставленные цели в процессе познания |

В заключение можно отметить, что подготовка современного компетентного профессионала морского транспорта должна начинаться с формирования у каждого курсанта познавательного интереса к конвенционной подготовке и иным учебным дисциплинам.

Предложенная педагогическая модель является надежным инструментарием основательной деятельности по формированию у курсантов высокого уровня познавательного интереса. Данная модель – это сложная система, состоящая из множества взаимосвязанных элементов. Эти элементы эффективно содействуют возникновению и укреплению познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке. Разработанная модель обладает открытостью, что позволяет её обогащать, творчески модифицировать, улучшать и совершенствовать с целью повышения результативности процесса стимулирования познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке. Обобщая научную новизну, теоретическую и практическая значимость предложенной педагогической модели ФПИ курсантов к конвенционной подготовке, можно утверждать: она способствует профессиональному развитию курсантов, их вооружению совокупностью конвенционных компетенций.

Некоторые преимущества такой модели: а) *обеспечивает повышение мотивации курсантов к конвенционной подготовке*. Использование разнообразных форм и методов в педагогическом процессе, таких как проблемное обучение, персонализированный подход к конвенционной подготовке, создание условий для достижения успеха, а также организация мини-дискуссий, познавательных игр и исследовательской работы, способствует развитию у курсантов заинтересованности в изучении конвенционных дисциплин; б) *формирует готовность к действиям в сложной обстановке*. Курсанты учатся эффективно изучать материал и формируют у себя готовность к умелым действиям в любых ситуациях профессиональной деятельности, оперативному принятию грамотных решений и их эффективной реализации; в) *развивает личностные и профессиональные качества курсантов*. Модель способствует личностно-профессиональному развитию и саморазвитию курсантов, их становлению компетентным специалистом для современного морского транспорта; г) *улучшает качество обучения*. Целенаправленная конвенционная подготовка, применение современных технологий и активных методов обучения, систематическая и целенаправленная самостоятельная работа по конвенционным дисциплинам приводит к обогащению конвенционных знаний курсантов, росту отличных и хороших оценок.

Таким образом, внедрение предложенной модели может быть полезно как в морских образовательных организациях, так и в других учебных заведениях системы профессионального образования России. Перспективы дальнейших исследований ориентируют на применение потенциала информационных технологий в интересах формирования и развития познавательной активности курсантов к конвенционной подготовке и конвенционным дисциплинам.

Библиографический список


1. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Конвенционная подготовка курсантов морского университета: назначение, цели и задачи. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 1 (102): 7–12.
2. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.
3. Томилин А.Н., Савинова А.Е. Моделирование процесса формирования патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов гуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 116–118.
4. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва – Ленинград: Наука, 1966.
5. Заир-Бек Е.С. *Теоретические основы обучения педагогическому проектированию*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1995.
6. Писаренко В.И. Педагогические модели: типология и особенности. *Проблемы современного образования*. 2024; № 1: 58–76.
7. Дахин А.Н. *Педагогическое моделирование*: монография. Новосибирск: Издательство НИПКиПРО, 2005.
8. Лодатко Е.А. *Типология педагогических моделей*. 2014; № 1 (16): 126–128.
9. Киселева И.А. *Развитие познавательного интереса студентов на основе кластерного подхода в проектной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2011.
10. Любимова Г.А. *Развитие познавательного интереса студентов в условиях опытно-поисковой деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
11. Шаповалов В.В. *Формирование профессионально-познавательного интереса студентов – будущих менеджеров*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Шуя, 2010.
12. Плаксина И.В., Дрозд К.В. *Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике*: учебное методическое пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2022.
13. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.
14. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
15. Самошкина Т.А. *Педагогические условия развития познавательного интереса курсантов образовательных организаций ФСИН России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2023.
16. Рожнова В.О. Активизация учебно-познавательного интереса молодежи. *Молодой ученый*. 2024; № 33 (532): 112–114.


References


1. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo universiteta: naznachenie, celi i zadachi. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 1 (102): 7-12.
2. Tomilin A.N. O primenenii poznavatel'nogo interesa v praktike provedeniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 193-198.
3. Tomilin A.N., Savinova A.E. Modelirovanie processa formirovaniya patrioticheski napravlennoj professional'noj pozicii buduschih pedagogov gumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 116-118.
4. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva – Leningrad: Nauka, 1966.
5. Zair-Bek E.S. *Teoreticheskie osnovy obucheniya pedagogicheskomu proektirovaniyu*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1995.
6. Pisarenko V.I. Pedagogicheskie modeli: tipologiya i osobennosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2024; № 1: 58-76.
7. Dahin A.N. *Pedagogicheskoe modelirovanie*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo NIPKiPRO, 2005.
8. Lodatko E.A. *Tipologiya pedagogicheskih modelej*. 2014; № 1 (16): 126-128.
9. Kiseleva I.A. *Razvitie poznavatel'nogo interesa studentov na osnove klasternogo podhoda v proektnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2011.
10. Lyubimova G.A. *Razvitie poznavatel'nogo interesa studentov v usloviyah opytno-poiskovoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
11. Shapovalov V.V. *Formirovanie professional'no-poznavatel'nogo interesa studentov – buduschih menedzherov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Shuya, 2010.
12. Plaksina I.V., Drozd K.V. *Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika v obrazovatel'noj praktike*: uchebnoe metodicheskoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2022.
13. Tomilin A.N. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya poznavatel'nogo interesa kursantov morskogo vuza k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 392-396.
14. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.
15. Samoshkina T.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya poznavatel'nogo interesa kursantov obrazovatel'nyh organizacij FSIN Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2023.
16. Rozhnova V.O. Aktivizaciya uchebno-poznavatel'nogo interesa molodezhi. *Molodoj uchenyj*. 2024; № 33 (532): 112-114.


*Статья поступила в редакцию 07.08.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-13-19

***Pankina S.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: sipankina@mail.ru*
***Khekert E.V.,*** *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
***Lyutikova M.N.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mnlyutikova@mail.ru*

**METHODOLOGY OF USING COMPUTER SYSTEMS IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICS AT UNIVERSITY.** The work studies the current problem of development and implementation in the educational process of new methods using modern computer software packages. The emergence and rapid development of information technology open up new opportunities for constructing and studying mathematical models. The authors emphasize that the use of com-

puter technology in the educational process contributes to a more active involvement of students, increasing their motivation and interest in the subject. Integration of specialized software into the process of teaching mathematics not only strengthens theoretical knowledge, but also develops practical skills necessary for a complete analysis of the model and successful solution of the problem. The purpose of this work is to study methodological approaches to the use of computer technology in the study and analysis of mathematical models. Particular attention in the article is paid to visualization of the constructed mathematical models, comprehension of incoming data, analysis and influence of their changes, which allows for a deeper understanding of the complex structure of the model. The work reveals some characteristic features of the use of individual software tools.

*Key words:* **teaching methods, mathematical model, software packages, model research**

***С.И. Панькина**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: sipankina@mail.ru*
***Е.В. Хекерт**, д-р техн. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
***М.Н. Лютикова**, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mnlyutikova@mail.ru*

# МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

Данная работа посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме разработки и внедрения в учебный процесс новых методов с использованием современных компьютерных программных комплексов. Появление и стремительное развитие информационных технологий открывают новые возможности для построения и исследования математических моделей. Авторами подчеркивается, что использование компьютерных технологий в учебном процессе способствует более активному вовлечению студентов, повышая их мотивацию и интерес к предмету. Интеграция специализированного программного обеспечения в процесс обучения математике не только укрепляет теоретические знания, но и развивает практические навыки, необходимые для проведения полного анализа модели и успешного решения задачи. Целью данной работы является исследование методических подходов к использованию компьютерных технологий при изучении и анализе математических моделей. Особое внимание в статье уделяется визуализации построенных математических моделей, осмыслению входящих данных, анализу и влиянию их изменений, что позволяет глубже понять комплексную структуру модели. В работе выявлены некоторые характерные черты применения отдельных программных инструментов.

*Ключевые слова:* **методика обучения, математическая модель, пакеты прикладных программ, исследование модели**

В настоящее время во всех областях деятельности наблюдается расширение границ применения компьютерных возможностей. Быстрый темп накопления и трансформации информационных данных, а также потребность в их оперативной и эффективной обработке предъявляют к каждому специалисту (экспериментатору, исследователю) требование владения современными компьютерными технологиями. В связи с этим возникает необходимость разработки новой образовательной стратегии, ориентированной на подготовку к видам деятельности, способствующим приобретению новых знаний [1].

Использование при изучении математического материала различных пакетов компьютерных программ усиливает прикладной аспект в математическом образовании и открывает новые возможности в профессиональной подготовке специалистов. Реализация обучения с использованием пакетов компьютерных программ для решения прикладных задач позволяет интегрировать процесс изучения математики с современными методами преподавания, основанными на профессиональной направленности и информатизации.

Процесс информатизации на сегодняшний день занимает ключевое место в рамках проводимых образовательных реформ, поскольку именно он обеспечивает интеграцию современных информационных технологий в учебный процесс. Благодаря информатизации становится возможным более эффективное использование инновационных технических средств, что значительно повышает качество и доступность образования. Использование компьютерных возможностей при профессиональной подготовке в вузе является важным фактором модернизации образовательной системы, направленной на подготовку специалистов, способных успешно работать в условиях стремительного технологического прогресса [2; 3].

Во многих научных источниках [4–7] достаточно подробно рассматривается применение компьютерных систем (таких как Microsoft Excel, MathCAD, MATLAB и других) в математическом образовании. Однако проведённый анализ выявляет недостаточную проработанность вопроса комплексного использования прикладных программных пакетов в ключевых разделах математики.

Актуальность нашего исследования определяется рядом существующих противоречий:

– между постоянным совершенствованием производственных технологий и недостаточной подготовкой специалистов, обладающих информационной компетентностью для адаптации к этим изменениям;

– между стремительным ростом объёма информации, необходимостью её оперативной и качественной обработки и уровнем подготовленности студентов эффективно решать практические задачи на высоком профессиональном уровне;

– между большими возможностями использования компьютерных программ в математическом моделировании и недостаточностью разработки теоретических основ их комплексного применения.

Целью данной работы является исследование методических подходов к использованию компьютерных технологий при изучении и анализе математических моделей.

Основными задачами выступают:

– выявление методических особенностей использования прикладных программ;

– разработка блоков задач, позволяющих провести полное исследование модели на основе компьютерных ресурсов.

Научная новизна данной статьи заключается в комплексном подходе к исследованию математических моделей на основе использования программного обеспечения.

Теоретическая значимость заключается в обосновании взаимосвязи использования компьютерных пакетов программ для полного исследования математических моделей.

Практическая значимость определяется разработкой методики использования инновационных технологий при изучении математически разделов.

В работе А.А. Андреева [8] акцентируется внимание на том, что «современный этап развития системы образования отличается значительными преобразованиями в содержании и организации обучения, а также внедрением инновационных технологий в учебный процесс».

В исследовании Жунисбековой Д.А., Такибаевой Г.А. и др. [9] отмечается, что «применение традиционных форм, средств, методов обучения с использованием информационных технологий могут существенно повысить эффективность и интенсификацию образовательного процесса, решить стоящие перед образовательным учреждением задачи обучения и воспитания, активно и творчески мыслящего обучающегося».

Хабибулина Г.З. в своей работе [10] подчеркивает, что «модернизация методов обучения и появление новых средств обучения математике постепенно ведет к изменению содержания математического образования и появлению новых форм обучения математике».

Именно методика преподавания математики определяет способ познания и пути исследования объекта или модели. Под методикой преподавания математики с использованием компьютерных программ мы будем понимать учебный процесс, построенный на совместных модулях знаний разных (математических и информационных) дисциплин, позволяющий увидеть взаимосвязи между различными формами представления объекта и изучить их применение с точки зрения научного или экспериментального подходов.

В своей работе А.А. Самарский и А.П. Михайлов утверждают, что, «создав триаду «модель – алгоритм – программа», исследователь получает в руки универсальный инструмент», позволяющий проводить пробные эксперименты [11]. Особенностью экспериментальной деятельности выступает его принадлежность к познавательной и исследовательской деятельности человека и выражает активную сторону познания.

Таким образом, при переносе усвоенных математических знаний и навыков с помощью компьютерных систем в плоскость научной или экспериментальной деятельности могут быть получены новые результаты, связанные как с разработкой новых технологий, так и с формированием новых знаний на основе гибкого использования существующих технологий.

В настоящее время любые эксперименты или научные исследования требуют от исследователя не просто умений использовать технические возможности для математической обработки результатов, но и умений с помощью различных компьютерных программ анализировать, исследовать и обобщать сложные системы, математические модели и структуры. Организация работы по высшей математике в вузе на основе комплексного применения различных компьютерных программ опирается на следующие основные этапы (табл. 1).

В работе Сабировой Э.Г. [12] отмечается, что «использование различных методов преподавания математики необходимо для глубокого познания связей математической науки с ее основами, с учетом достижений современных ком-

Таблица 1

Этапы организации работы по курсу высшей математики с использованием пакетов информационных программ

| ***Требования*** | ***Реализация*** | ***Результат*** |
|---|---|---|
| – освоить применение информационных программных пакетов для решения математических и профессиональных задач;<br>–исследовать методические аспекты математического моделирования с использованием интернет-возможностей;<br>– изучить вычислительные возможности компьютерных систем для анализа и исследования математических моделей | – изучение пакетов информационных программ (Microsoft Excel, MathCAD, MATLAB и др.) и их использование в решении математических и прикладных задач;<br>– использование компьютерных возможностей при анализе и исследовании математических моделей;<br>– изучение современных возможностей компьютерных систем в реализации исследовательских и научных проектов | – уметь быстро и точно проводить необходимые вычисления;<br>– графически наглядно представлять объект исследования в различных областях его исследования;<br>– проводить полный анализ и исследование модели при изменении данных или условий задачи;<br>– использовать современные функциональные возможности компьютерных систем в реализации исследовательских проектов |

Таблица 2

Обзор и сравнительный анализ компьютерных программ

| | ***Microsoft Excel*** | ***MathCAD*** | ***MATLAB*** |
|---|---|---|---|
| ***1. Общая информация*** | табличный процессор, который используется для работы с данными, анализа, построения графиков и управления информацией. Excel широко применяется в бизнесе, финансах, бухгалтерии и других областях | это специализированное программное обеспечение для математических вычислений. Оно позволяет удобно оформлять и решать инженерные задачи | это мощная среда для численных расчетов и визуализации данных. MATLAB широко используется для выполнения математических вычислений, моделирования, обработки сигналов и изображений, машинного обучения и систем управления |
| ***2. Функциональные возможности*** | – табличные расчеты и возможность работы с большими объемами данных;<br>– функции для математических расчетов, работы с текстом и логическими операциями;<br>– визуализация данных с помощью графиков и диаграмм;<br>– встроенные инструменты для анализа данных (Solver, анализ данных) | – специализированные функции для решения сложных математических задач;<br>– поддержка символической алгебры и численных вычислений;<br>– удобный интерфейс для документов с математическими выкладками;<br>– возможность интеграции с другими программами, включая Excel и MATLAB | – расширенные возможности для работы с матрицами и векторами;<br>–широкий набор встроенных функций для анализа данных и математического моделирования;<br>–визуализация данных с помощью мощных графических функций |
| ***3. Область применения*** | Microsoft Excel нашло применение в бизнес-аналитики, бухгалтерии, в области финансового анализа и управления проектами | MathCAD используется инженерами и учеными, которым необходимо решать сложные математические задачи | MATLAB применяется в научных исследованиях, инженерии, автоматизации, разработке алгоритмов и в учебных целях |
| ***4. Пользовательский интерфейс*** | Microsoft Excel – интуитивно понятный интерфейс, знакомый большинству пользователей | MathCAD – удобный интерфейс для инженерных расчетов, где легко размещать математические формулы и графики | MATLAB – более технический интерфейс, может требовать времени на обучение, но предоставляет мощные возможности для кастомизации и расширения функциональности |

пьютерных возможностей». Поэтому именно комплексный подход к использованию в решении и исследовании математических задач является одним из перспективных направлений в преподавании математики.

Практика использования компьютерных систем показывает наличие множества программных пакетов, каждый из которых обладает многофункциональностью и некоторой уникальностью в возможностях использования.

Рассмотрим некоторые особенности, связанные с использованием компьютерных программ (Microsoft Excel, MathCAD и MATLAB) в контексте математического моделирования. Для этого проведем их обзор и сравнительный анализ (табл. 2).

Выбор между Microsoft Excel, MathCAD и MATLAB зависит от задач, которые необходимо решить. Excel подходит для простых анализов и управления данными, MathCAD удобен для документирования и решения технических задач, а MATLAB предоставляет мощные инструменты для сложных математических вычислений и моделирования.

Данный пакет программ позволил разработать методический комплекс [13; 14; 15], демонстрирующий решение математических задач различными методами с использованием компьютерных систем. При этом для многих задач были использованы разные пакеты прикладных программ, позволяющие на одном примере продемонстрировать удобство использования тех или иных информационных ресурсов. Теоретический компонент также представляет комплексный характер, интегрирующий математику и информатику. Таким образом, в рамках методических аспектов реализуется комплекс общих задач и методов, соответствующих поставленной цели исследования.

Математическая теория с применением компьютерных систем используется в самых разных областях исследовательской и научной деятельности. Компьютерное моделирование в экспериментальной или научной работе проводится на основании построения математической модели (явления, объекта), и на этой основе делаются выводы о свойствах (характеристиках) объекта (или явления), описываемого исследуемой моделью.

Построение, анализ и исследование математических моделей с использованием широко распространенных программных пакетов (Microsoft Excel, MathCAD и MATLAB) рассматриваются по четырем направлениям: 1) применение математического аппарата для графического представления и исследования объектов (задача 1); 2) использование вычислительного аппарата при оптимизации процессов (задача 2); 3) построение экономико-математических моделей и их анализа (задача 3); 4) математико-статистическая обработка результатов (задача 4).

***1. Графические методы решения задач с использованием компьютерной поддержки***

Одна из проблем, стоящих перед преподавателем математики при изучении раздела аналитической геометрии «Кривые и поверхности второго порядка», – это не только описание строения кривой или поверхности, что очевидно можно сделать на доске, но и исследовать основные свойства канонических и общих уравнений кривых, что значительно упрощается с использованием пакета компьютерных программ (табл. 3). Именно графическое представление (моделирование) объектов, даже если они абстрактные, является основным из достоинств применения компьютерного моделирования.

Программа MATLAB представляет собой один из ключевых инструментов для выполнения матричных вычислений и одновременно является высокоуровневым инженерным пакетом с тщательно отлаженным функционалом. Важно, что данная программа может расширить свои функции за счет специальных наборов инструментов: DSP, Toolbox, DataAcquisitionи других.

***2. Методы нахождения оптимального решения с использованием компьютерной поддержки***

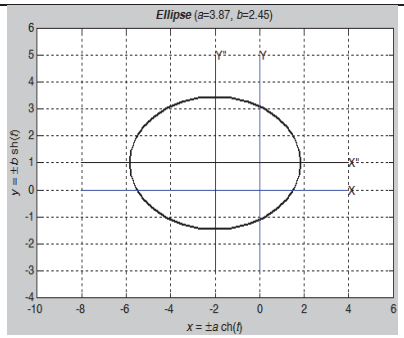
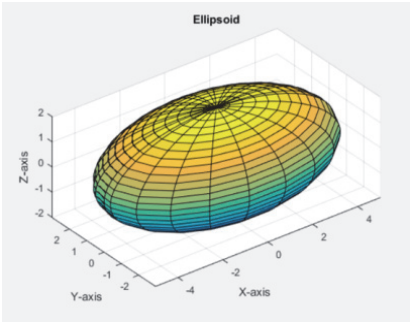
Математическое моделирование представляет собой процесс создания и анализа процессов или моделей с применением математических правил, формул и системных связей. Метод экономико-математического моделирования выявляет закономерности изменений или последствий, причины явлений [6].

Концепция построения экономических моделей для принятия решений предусматривает использование математического аппарата в объемных расчетах. Поэтому применение компьютерных программ при исследовании модели позволяет как минимум избежать возможных расчетных вычислительных ошибок, так как построенная экономико-математическая модель должна с заданной точностью отражать все сведения об объекте и предмете моделирования.

На практике пакеты MathCAD и MS Excel эффективно решают задачи линейного программирования, а также с высокой точностью справляются с нелинейной оптимизацией и транспортными задачами [15].

Таблица 3

Изучение свойств кривых и поверхностей с использованием программы MATLAB

| ***Данные, характеристики, свойства*** | ***Построение в MATLAB*** | |
|---|---|---|
| *Задача 1:* Дано уравнение кривой второго порядка $2x^2 + 5y^2 + 8x - 10y - 17 = 0$. Получаем каноническое уравнение $\frac{(x+2)^2}{15} + \frac{(y-1)^2}{6} = 1$ эллипса с центром в точке $O_1(-2;1)$, где $a=(15)^{1/2} \approx 3.87$, $b=(6)^{1/2} \approx 2.45$ – полуоси ($a > b$). Вершины параболы: $A_1$(-5.87; 1); $A_1$(1.87; 1); $B_1$(-2; -1.45); $B_2$(-2; 3.45). $c^2 = a^2 - b^2 = 9 \Rightarrow c = 3$ Координаты фокуса: $F_1(-5;1)$; $F_2(1;1)$. Эксцентриситет: $\varepsilon = \frac{c}{a} = \frac{3}{15} = 0.2 < 1$ |  | Скрипт:<br>t=0:pi/16:2*pi; a=3.87; b=2.45;<br>%Задание исходных данных<br>phi = 180*pi/180; x0=-2; y0=1;<br>%Вычисление значений прямоугольных координат<br>x1=a*cos(t); y1=b*sin(t); x=x1*cos(phi)-y1*sin(phi)+x0;<br>y=x1*sin(phi)+y1*cos(phi)+y0;<br>plot(x,y,'LineWidth',2,'Color','k')<br>%Построение эллипса<br>xlabel('\itx'), ylabel('\ity')<br>%Оформление графика<br>title('\it\bfEllipse\rm (\ita\rm=3.87, \itb\rm=2.45)')<br>axis equal, axis([-10 6 -4 6]), hold on, grid on<br>%построение преобразованных координатных осей<br>%ось x,y<br>line([-8 0; 4 0], [0 -3; 0 5], 'Color', 'b')<br>text(4,0, 'X'),<br>text(0, 5, 'Y')<br>% вывод и обозначение координатных осей<br>line([-8 -2; 4 -2], [1 -3; 1 5], 'Color', 'k')<br>xlabel('\itx\rm = \pm\ita\rm ch(\itt\rm)')<br>ylabel('\ity\rm = \pm\itb\rm sh(\itt\rm)')<br>text(4,1, 'X'"),<br>text(-2, 5, 'Y'") |
| Свойствами графиков можно управляем с помощью «Параметры управления», получая графическое представление в различных вариантах поворота или смещения | Проверяем построения и исследуем дополнительно свойства, связанные с изменением уравнения кривой (растяжка, смещение центра, поворот) с помощью программы MATLAB | |
| Изучая построение эллипсоида, мы получили следующие свойства:<br>– эллипсоид симметричен относительно начала координат, осей координат, плоскостей координат;<br>– эллипсоид представляет ограниченную поверхность, так как лежит внутри параллелепипеда со сторонами 8; 4; 10: $\|x\| \le 4, \|y\| \le 2, \|z\| \le 5$;<br>– сечение трехосного эллипсоида плоскостями, параллельными координатным осям, представляет собой эллипсы.<br>Если плоскости параллельны оси XOY, то $\begin{cases} z = h \\ \frac{x^2}{16} + \frac{y^2}{4} = 1 - \frac{h^2}{25} \end{cases}$ $\begin{cases} h \le 5 \\ \frac{x^2}{16\left(1-\frac{h^2}{25}\right)} + \frac{y^2}{4\left(1-\frac{h^2}{25}\right)} = 1 \end{cases}$ |  | Программный код в Matlab<br>% Задаем параметры эллипсоида<br>a = 5; % полуось по x<br>b = 3; % полуось по y<br>c = 2; % полуось по z<br>% Создаем сетку углов<br>[u, v] = meshgrid(linspace(0,3*pi, 30), linspace(0, pi, 30));<br>% Вычисляем координаты эллипсоида<br>x = a * sin(v).* cos(u);<br>y = b * sin(v).* sin(u);<br>z = c * cos(v);<br>% Создаем 3D-график<br>figure;<br>surf(x, y, z);<br>% Настройка графика<br>axis equal;<br>xlabel('X-axis');<br>ylabel('Y-axis');<br>zlabel('Z-axis');<br>title('Ellipsoid');<br>grid on; |
| С помощью графического моделирования объектов, основанного на большом количестве экспериментальной информации, получаемой с помощью компьютерных программ, можно провести полное исследование графического объекта | Система MATLAB имеет большое разнообразие стандартных функций и позволяет исследовать поверхности, связанные с изменением параметров модели (смещение, поворот, растяжение), а также легко проектировать сечение данной поверхности плоскостями или другими поверхностями | |

Рассмотрим еще одну задачу (табл. 4) по построению балансовой модели [13].

Приложение MathCAD обладает простым и удобным графическим интерфейсом, который облегчает решение математических задач на компьютере и предоставляет широкие возможности работы с числами и формулами, включая построение графиков, операции с матрицами и векторами, поиск корней многочленов, анализ данных и аппроксимацию. Инструментарий приложений также широко применяется при создании интерактивных документов, в анализе и решении производственных и инженерных задач.

### *3. Построение экономико-математического анализа с использованием компьютерной поддержки*

В процессе изучения тем математического моделирования основное внимание уделяется анализу и проверке экономико-математической модели, то есть объективной оценке качества проекта и полученных результатов, что позволяет прогнозировать возможные изменения и оперативно вносить корректировки на основе разработанной модели [13].

Рассмотрим построение экономико-математического анализа экономической задачи (табл. 5) с помощью пакета MS Excel.

Таблица 4

Построение балансовой модели с использованием программ MS Excel и MathCAD

***Исходная балансовая модель***

| № | Отрасль | Потребление 1 | 2 | 3 | Конечный продукт | Валовый продукт |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I | *Добыча и переработка углеводородов* | 5 | 35 | 20 | 40 | 100 |
| II | *Энергетика* | 10 | 10 | 20 | 60 | 100 |
| III | *Машиностроение* | 20 | 10 | 10 | 10 | 50 |

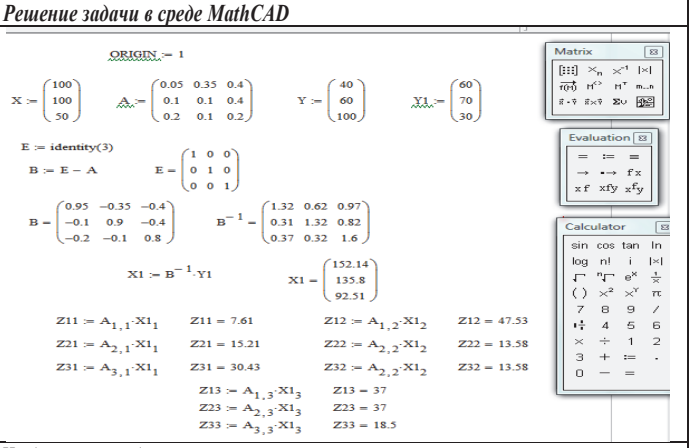
***Плановая итоговая модель***

| Производящие структуры | Потребляющие структуры 1 | 2 | 3 | Конечный продукт | Валовый продукт |
|---|---|---|---|---|---|
| I | 7.6 | 47.5 | 37 | 60 | 152.1 |
| II | 15.2 | 13.6 | 37 | 70 | 135.8 |
| III | 30.4 | 13.6 | 18.5 | 30 | 92.5 |
| Итого | 53.2 | 74.7 | 92.5 | 160 | 380.4 |

***Решение задачи в среде MS Excel***

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | 0,05 | 0,35 | 0,4 | | | 60 | | | | |
| 2 | A= | 0,1 | 0,1 | 0,4 | | Y*= | 70 | | | | |
| 3 | | 0,2 | 0,1 | 0,2 | | | 30 | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | |
| 5 | | 1 | 0 | 0 | | | 0,95 | -0,35 | -0,4 | | |
| 6 | E= | 0 | 1 | 0 | | E-A= | -0,1 | 0,9 | -0,4 | | |
| 7 | | 0 | 0 | 1 | | | -0,2 | -0,1 | 0,8 | | |
| 8 | | | | | | | | | | | |
| 9 | det(E-A)= | 0,514 | | | | | 1,32 | 0,62 | 0,97 | | |
| 10 | | | | | | $(E-A)^{-1}$= | 0,31 | 1,32 | 0,82 | | |
| 11 | | 152,14 | | | | | 0,37 | 0,32 | 1,6 | | |
| 12 | X*= | 135,8 | | | | | | | | | |
| 13 | | 92,51 | | | | | | | | Кон. пр. | Вал. пр. |
| 14 | | | | | | | 7,61 | 47,5 | 37 | 60 | 152,14 |
| 15 | | | | | | Xij= | 15,2 | 13,6 | 37 | 70 | 135,8 |
| 16 | | | | | | | 30,4 | 13,6 | 18,5 | 30 | 92,51 |
| 17 | | | | | | Итого | 53,2 | 74,7 | 92,5 | 160 | 380,4 |
| 18 | | | | | | | | | | | |

***Решение задачи в среде MathCAD***




Использование компьютерных пакетов программ позволяет быстро ответить на вопрос о необходимости увеличения валового выпуска для обеспечения заданного увеличения компонентов вектора соответствующего конечного продукта: добычу и переработку углеводородов на 52,1% (152,1 – 100), уровень энергетики – на 35,8% (135,8 – 100) и выпуск продукции машиностроения – на 42,5% (92,5 – 50) по сравнению с исходными данными

На базе решения балансовых моделей можно получать в экономических системах количественной оценки, выбирать наилучшие варианты из допустимого множества, производить корректировку планов

Таблица 5

Построение экономико-математической модели с использованием программы MS Excel

***Данные***

| Вид сырья | Нормы расхода сырья на 1 кг карамели. A | B | Общее количество сырья |
|---|---|---|---|
| Сахарный песок | 0,8 | 0,5 | 820 |
| Патока | 0,4 | 0,4 | 500 |
| **Прибыль (ден. ед.)** | 18 | 15 | |

Дополнительные условия: изучение рынка сбыта показало, что суточный спрос на карамель вида А превышает спрос на карамель вида В не более чем на 200 кг, и установлено, что спрос на карамель вида В не превышает 700 кг в сутки

***Решение***

В ходе решения установлено, что предприятие будет получать максимальную выгоду от реализации товара в размере 20 700 ден. ед., если будет выпускать в сутки 650 кг карамели вида А и 600 кг карамели вида В.

***Пакет MS Excel, «Результаты поиска решения»***

**Microsoft Excel 9.0 Отчет по результатам**

Целевая ячейка (Максимум)

| Ячейка | Имя | Исходно | Результат |
|---|---|---|---|
| $G$3 | Z | 0 | 20700 |

Изменяемые ячейки

| Ячейка | Имя | Исходно | Результат |
|---|---|---|---|
| $B$12 | X | 0 | 650 |
| $C$12 | | 0 | 600 |

Ограничения

| Ячейка | Имя | Значение | формула | Статус | Разница |
|---|---|---|---|---|---|
| $G$6 | расходы ресурсов | 820 | $G$6<=$E$6 | связанное | 0 |
| $G$7 | расходы ресурсов | 500 | $G$7<=$E$7 | связанное | 0 |
| $G$8 | расходы ресурсов | 50 | $G$8<=$E$8 | не связан. | 150 |
| $G$9 | расходы ресурсов | 600 | $G$9<=$E$9 | не связан. | 100 |
| $B$12 | X | 650 | $B$12>=0 | не связан. | 650 |
| $C$12 | | 600 | $C$12>=0 | не связан. | 600 |

**Microsoft Excel 9.0 Отчет по устойчивости**

Изменяемые ячейки

| Ячейка | Имя | Результ. значение | Нормир. стоимость | Целевой Коэффициент | Допустимое Увеличение | Допустимое Уменьшение |
|---|---|---|---|---|---|---|
| $B$12 | X | 650 | 0 | 18 | 6 | 3 |
| $C$12 | | 600 | 0 | 15 | 3 | 3,75 |

Ограничения

| Ячейка | Имя | Результ. значение | Теневая Цена | Ограничение Правая часть | Допустимое Увеличение | Допустимое Уменьшение |
|---|---|---|---|---|---|---|
| $G$6 | расходы ресурсов | 820 | 10 | 820 | 22,5 | 30 |
| $G$7 | расходы ресурсов | 500 | 25 | 500 | 15 | 13,84615385 |
| $G$8 | расходы ресурсов | 50 | 0 | 200 | 1E+30 | 150 |
| $G$9 | расходы ресурсов | 600 | 0 | 700 | 1E+30 | 100 |

***Анализ отчетов***

В первом из этих отчётов сохраняются результаты работы программы (оптимальный план производства $x_1 = 650$, $x_2 = 600$; остатки ресурсов – 0, 0, 150, 100 соответственно в столбце «Разница»).

На основании второго листа отчета мы получаем данные по дефицитным и недефицитным переменным ($x_3 = 0$, $x_4 = 0$, статус – дефицитный; $x_5 = 150$, $x_6 = 100$, статус – недефицитный).

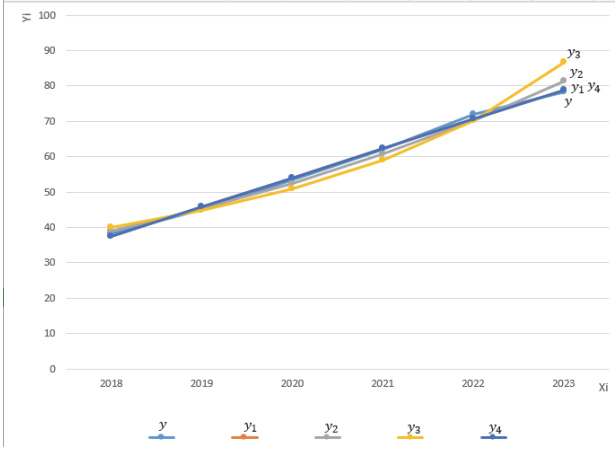
Анализируя ограничения по возможным изменениям правой части рассматриваются параметры – $30 \le \alpha \le 22.5$ и $-13.846 \le \beta \le 15$, при которых решение остается допус-тимым.

По второму отчету можно сделать вывод по допустимым запасам сахарного песка и патоке, позволяющий увеличить первоначальный доход (при $\alpha$= 22.5 на 225 руб., при $\beta$= 15 на 375 руб.).

Исследуется вопрос по возможным изменениям коэффициентов целевой функции и определяется при расширении диапазона розничной цены (для вида А от 15 до 24 руб., для вида В от 11.25 до 18 руб.) неизмен-ность решения

Таблица 6

Анализ результатов решения с использованием программы MS Excel

| *Задача* | *Результат решения* |
|---|---|
| Показатели пассажирооборота морского транспорта представлены в таблице:<br>**Годы** 2018 2019 2020 2021 2022 2023<br>**Показатели** 38,1 45,1 53,5 62,1 72 78,2<br>Представить эмпирическую зависимость и подобрать параметры методом наименьших квадратов. Сравнить полученные результаты нескольких видов функций и выбрать из них ту, для которой суммарная погрешность окажется наименьшей.<br>В качестве набора функций, из которых выбирают эмпирическую зависимость, рассмотрим следующие:<br>1) $y_1 = ax + b$; 2) $y_2 = b \cdot a^x$;<br>3) $y_3 = \frac{1}{ax+b}$; 4) $y_4 = a \cdot lgx + b$;<br>5) $y_5 = b \cdot x^a$; 6) $y_6 = b + \frac{a}{x}$;<br>7) $y_7 = \frac{x}{bx+a}$; 8) $y_8 = a \cdot x^2 + bx + c$ | A B C D E F G<br>Годы $x_i$ 2018 2019 2020 2021 2022 2023<br>Показатели $y$ 38,1 45,1 53,5 62,1 72 78,2<br>$y_1 = 8{,}28x - 16671{,}6$ 37,5 45,7 54,03 62,3 70,6 78,9<br>$y_2 = 4{,}9 \cdot 10^{-128} \cdot 1{,}16^x$ 39,04 45,2 52,4 60,7 70,3 81,4<br>$y_3 = \frac{1}{-0{,}0027x + 5{,}49}$ 39,9 44,7 50,8 58,96 70,2 86,6<br>$y_4 = 38 \cdot 521{,}54\log_{10} x - 127273$ 37,5 45,7 54 62,3 70,6 78,9<br>  |
| Главной целью применения метода наименьших квадратов как способа аппроксимации при приближенном восстановлении функции по заданным значениям в определённых точках является подбор эмпирических формул, обеспечивающих аналитическое представление экспериментальных данных | Для того чтобы аналитическая зависимость результатов эксперимента наиболее полно отражала исходную информацию, необходимо минимизировать величину отклонения от исходных данных. Процесс реализации алгоритма при подборе коэффициентов уравнений и графического преставления используются компьютерные программы Microsoft Excel, MATLAB, Python |

Наиболее перспективным в организации исследования математических моделей является применение компьютерных инструментов, позволяющих выявлять все взаимосвязи между компонентами и анализировать их изменения в модели.

***4. Статистический анализ моделей с использованием компьютерной поддержки***

Прикладные знания в научных или экспериментальных исследованиях, как правило, направлены на созидание нового: оптимизацию работы механизмов, совершенствование техники и технологий обработки, повышение эффективности производственных процессов, улучшение качества материалов и т. п. Перед внедрением любых инноваций новая конструкция или деталь обязательно проходит апробацию и экспериментальное подтверждение, в том числе на основании статистических методов.

Одним из разделов высшей математики выступает обработка и оценка экспериментальных данных. При этом изучается метод наименьших квадратов, позволяющий установить зависимость между различными параметрами, характерными для соответствующих инженерных или экономических задач (табл. 6).

В ходе теоретического осмысления поставленной проблемы мы предположили, что в процессе математической подготовки в вузе значимую роль играет методика математического моделирования с применением компьютерных систем [15]. Внедрение математических моделей в профессиональную подготовку студентов способствует расширению информационного поля исследователя за счёт междисциплинарной интеграции при решении задач и организации исследовательской деятельности в рамках задачной технологии с использованием различных пакетов прикладных программ.

Роль применения математических и компьютерных методик в научных исследованиях велика и проявляется на всех этапах работы – от постановки проблемы до её полного статистического анализа, апробации и внедрения.

Организация работы студентов, основанная на разных подходах к методике преподавания математики в вузе с использованием компьютерной поддержки, позволяет:

- повысить интерес к изучению математических дисциплин;
- активизировать учебный процесс;
- повысить информационный уровень культуры;
- мотивировать процесс профессиональной подготовки.

Исследовательская или научная деятельность с использованием системы взаимосвязанных заданий позволяет глубже вникнуть в структуру задачи, лучше осмыслить зависимость между входящими величинами, проанализировать все возможные изменения, что способствует формированию творческого и исследовательского подходов к будущей профессии и наиболее полно раскрывает индивидуальные способности каждого студента.

Библиографический список


1. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Конвенционная подготовка курсантов морского университета: назначение, цели и задачи. *Эксплуатация морского транспорта.* 2022; № 1 (102): 7–12.
2. Епихин А.И., Игнатенко А.В., Студеникин Д.Е., Хекерт Е.В. Основные тренды внедрения технологий искусственного интеллекта в управлении морскими автономными надводными судами. *Эксплуатация морского транспорта*. 2021; № 1 (98): 88–96.
3. Байбаков Р.А., Томилин А.Н. Моделирование процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 105–107.
4. Уленгова Т.Г., Ряйсянен Т.Н. Использование новых информационных технологий в преподавании математики в высшей школе. *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2016: 105–108.
5. Жунисбекова Д.А. Особенности использования информационных технологий при обучении математическому анализу в вузе. *Научное обозрение*. 2017; № 1: 82–85.
6. Леоненков А.В. *Решение задач оптимизации в среде MS Excel*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2005.
7. Вуколов Е.А. *Основы статистического анализа: практикум по статистическим методам и исследованию операций с использованием пакетов STATISTICA и EXCEL*. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2004.
8. Андреев А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика *Высшее образование в России*. 2011; № 11: 113–117.
9. Жунисбекова Д.А., Такибаева Г.А., Аширбаев Х.А., Рустемова К.Ж., Суйгенбаева А.Ж. Некоторые особенности использования информационных технологий при обучении высшей математике в вузе. *Международный студенческий научный вестник*. 2018; № 5: 197–205.
10. Хабибуллина Г.З. Основные проблемы использования компьютерных технологий в преподавании математики в вузах. *Казанский педагогический журнал.* 2014; № 1 (102): 75–80.
11. Самарский А.А., Михайлов А.П. *Математическое моделирование: Идеи. Методы. Примеры*. Москва: Физматлит, 2001.
12. Сабирова Э.Г. *Методика обучения математике*. Казань: Казанский университет, 2015; Ч. I.
13. Токмазов Г.В., Панькина С.И., Лютикова М.Н. *Решение простейших математических задач с использованием прикладных программ:* учебник. Москва: IPR Media, 2023.

14. Панькина С.И., Токмазов Г.В., Лютикова М.Н. *Исследование и технология построения графиков функций в среде MATHCAD:* учебное пособие. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2024.
15. Токмазов Г.В., Панькина С.И. *Транспортная задача:* монография. Саарбрюкен: Lambert Akademic Publishing, 2020.

References

1. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo universiteta: naznachenie, celi i zadachi. *`Ekspluataciya morskogo transporta.* 2022; № 1 (102): 7-12.
2. Epihin A.I., Ignatenko A.V., Studenikin D.E., Hekert E.V. Osnovnye trendy vnedreniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v upravlenii morskimi avtonomnymi nadvodnymi sudami. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2021; № 1 (98): 88-96.
3. Bajbakov R.A., Tomilin A.N. Modelirovanie processa formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza na osnove aksiologicheskogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 105-107.
4. Ulengova T.G., Ryajsyanen T.N. Ispol'zovanie novyh informacionnyh tehnologij v prepodavanii matematiki v vysshej shkole. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologij*. 2016: 105-108.
5. Zhunisbekova D.A. Osobennosti ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij pri obuchenii matematicheskomu analizu v vuze. *Nauchnoe obozrenie*. 2017; № 1: 82-85.
6. Leonenkov A.V. *Reshenie zadach optimizacii v srede MS Excel*. Sankt-Peterburg: BHV-Peterburg, 2005.
7. Vukolov E.A. *Osnovy statisticheskogo analiza: praktikum po statisticheskim metodam i issledovaniyu operacij s ispol'zovaniem paketov STATISTICA i EXCEL*. Moskva: FORUM: INFRA-M, 2004.
8. Andreev A.A. Pedagogika v informacionnom obschestve, ili `elektronnaya pedagogika *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2011; № 11: 113-117.
9. Zhunisbekova D.A., Takibaeva G.A., Ashirbaev H.A., Rustemova K.Zh., Sujgenbaeva A.Zh. Nekotorye osobennosti ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij pri obuchenii vysshej matematike v vuze. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2018; № 5: 197-205.
10. Habibullina G.Z. Osnovnye problemy ispol'zovaniya komp'yuternyh tehnologij v prepodavanii matematiki v vuzah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2014; № 1 (102): 75-80.
11. Samarskij A.A., Mihajlov A.P. *Matematicheskoe modelirovanie: Idei. Metody. Primery*. Moskva: Fizmatlit, 2001.
12. Sabirova `E.G. *Metodika obucheniya matematike*. Kazan': Kazanskij universitet, 2015; Ch. I.
13. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I., Lyutikova M.N. *Reshenie prostejshih matematicheskih zadach s ispol'zovaniem prikladnyh programm:* uchebnik. Moskva: IPR Media, 2023.
14. Pan'kina S.I., Tokmazov G.V., Lyutikova M.N. *Issledovanie i tehnologiya postroeniya grafikov funkcij v srede MATHCAD:* uchebnoe posobie. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2024.
15. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I. *Transportnaya zadacha:* monografiya. Saarbryuken: Lambert Akademic Publishing, 2020.

*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-19-22

***Somko M.L.**, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mbkl@mail.ru*

**GENESIS OF THE STAGES OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE IN RUSSIA.** Economic culture is a complex system of value orientations, normative attitudes and models of behavior in the economic sphere, which has a significant impact on economic consciousness and behavioral patterns of both individuals and social groups. This issue is particularly relevant in the context of sustainable development of the country, especially in the context of globalization and modernization of the Russian economy. In the context of transformation processes, it is necessary to rethink traditional approaches to the formation of economic culture and develop innovative strategies aimed at increasing the level of economic literacy of the population. The article presents a comprehensive analysis of the evolution of economic culture in Russia, covering key historical stages and transformation processes. The study is based on an interdisciplinary approach that integrates methodological tools of historical economics, cultural studies and sociological analysis. The purpose of the study is to identify patterns and specific features of the formation of economic culture in the context of Russian reality. As part of this goal, the article presents a comprehensive historical and analytical review of the key stages of the evolution of economic culture in Russia, including an analysis of both formal and informal institutions that influence its development. Particular attention is paid to the study of socio-cultural factors that have a significant impact on the formation and transformation of economic values and norms. An assessment of the impact of public policy and institutional reforms on the dynamics of economic culture development is also carried out, which allows us to identify both positive and negative aspects of this process. In conclusion, the article outlines current trends and prospects for the functioning of economic culture in the context of globalization and digital transformation, which is an important aspect for understanding its future development in the context of global challenges and opportunities.

*Key words:* **genesis, economic culture, content analysis, discourse analysis, historical and analytical analysis, pedagogical research, pedagogy**

***М.Л. Сомко,** аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mbkl@mail.ru*

# ГЕНЕЗИС ЭТАПОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ

Экономическая культура представляет собой комплексную систему ценностных ориентаций, нормативных установок и моделей поведения в экономической сфере, оказывающую значительное влияние на экономическое сознание и поведенческие паттерны как отдельных индивидов, так и социальных групп. Данная проблематика приобретает особую актуальность в контексте устойчивого развития страны, особенно в условиях глобализации и модернизации российской экономики. В условиях трансформационных процессов необходимо переосмыслить традиционные подходы к формированию экономической культуры и разработать инновационные стратегии, направленные на повышение уровня экономической грамотности населения. В статье представлен всесторонний анализ эволюции экономической культуры в России, охватывающий ключевые исторические этапы и трансформационные процессы. Исследование базируется на междисциплинарном подходе, интегрирующем методологические инструменты исторической экономики, культурологии и социологического анализа. Целью исследования является выявление закономерностей и специфических особенностей формирования экономической культуры в контексте российской действительности. В рамках данной цели в статье представлен комплексный историко-аналитический обзор ключевых этапов эволюции экономической культуры в России, включающий анализ как формальных, так и неформальных институтов, влияющих на ее развитие. Особое внимание уделено исследованию социокультурных факторов, которые оказывают значительное воздействие на формирование и трансформацию экономических ценностей и норм. Также проведена оценка влияния государственной политики и институциональных реформ на динамику развития экономической культуры. В заключение статьи обозначены современные тенденции функционирования экономической культуры в условиях глобализации и цифровой трансформации, что представляет собой важный аспект для понимания ее будущего развития в контексте глобальных вызовов и возможностей.

*Ключевые слова:* **генезис, экономическая культура, контент-анализ, дискурс-анализ, историко-аналитический анализ, педагогические исследования, педагогика**

Актуальность проблемы определяется рядом факторов. Современный этап эволюции экономической культуры в России сквозь призму генезиса педагогических исследований представляет собой сложный и многогранный феномен, требующий глубокого анализа и системного подхода. В контексте данной проблематики в статье рассмотрены ключевые аспекты формирования экономической культуры как интегративного компонента социально-экономического развития страны. Экономическая культура как совокупность ценностных ориентаций, норм и моделей поведения, связанных с экономической деятельностью, играет важную роль в формировании экономического сознания и поведения индивидов и социальных групп. В условиях глобализации и модернизации экономики России возникает необходимость переосмысления традиционных подходов к формированию экономической культуры и разработки новых педагогических стратегий, направленных на повышение экономической грамотности и компетентности населения.

Генезис педагогических исследований в области экономической культуры позволяет выявить основные тенденции и закономерности в развитии данного направления.

Целью исследования является выявление закономерностей и специфики формирования экономической культуры в российском контексте.

Сопутствующие задачи для достижения цели:

– представить историко-аналитический обзор ключевых этапов становления экономической культуры в России;

– определить влияние социокультурных факторов на эволюцию экономических ценностей и норм;

– указать современные тенденции и перспективы развития экономической культуры в условиях глобализации и цифровизации.

Методологическая основа исследования включает компаративный анализ, историко-генетический метод, а также применение контент-анализа и дискурс-анализа. Исследование базируется на междисциплинарном подходе, интегрирующем методологические инструменты исторической экономики, культурологии и социологического анализа.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении научных представлений о механизмах формирования экономической культуры и ее роли в социально-экономическом развитии.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования полученных результатов для разработки рекомендаций по оптимизации государственной политики в области формирования и укрепления экономической культуры.

Новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу генезиса экономической культуры в России, что позволяет выявить ранее не изученные аспекты и закономерности ее развития.

Экономическая культура как феномен является результатом взаимодействия различных факторов, что делает ее анализ многомерным и многоуровневым. Исследование генезиса этапов формирования экономической культуры в России представляется нами как анализ исторического процесса становления и эволюции экономических ценностей, норм и практик на территории Российского государства. В контексте изучения генезиса и эволюции экономической культуры в России особое внимание заслуживает исследование Ю.П. Помпеева [1], который предлагает комплексный анализ данного феномена с учетом специфики российской цивилизационной модели. В его работе рассматриваются ключевые аспекты формирования и функционирования экономической культуры, включая исторические предпосылки, институциональные факторы и социокультурные детерминанты. Ю.П. Помпеев акцентирует внимание на том, что экономическая культура в России является результатом длительного взаимодействия различных аспектов социальной и экономической реальности, а также таких факторов, как географическое положение, климатические условия, политические трансформации и культурные традиции.

В рамках данного анализа обратимся к фундаментальным аспектам понятия «генезис», его определению и содержанию, а затем рассмотрим ключевые этапы эволюции экономической культуры в контексте педагогических исследований. Данный подход позволит проследить изменение экономических институтов и норм, выявить основные тенденции, способствующие формированию современных экономических систем.

Генезис как концепт, по мнению таких авторитетных исследователей, как К.М. Оганян [2], В.П. Бранский [2], А.О. Оганесян [2], Р.З. Джиджян [2] и др., представляет собой многозначный феномен, интегрирующий в себя как философские, так и эмпирические аспекты, что делает его изучение особенно актуальным для педагогической теории и практики, поскольку позволяет понять механизмы и закономерности, которые лежат в основе формирования и развития образовательных систем. Вместе с тем историко-педагогический анализ позволяет проследить, как понятие генезиса претерпело значительные изменения от своего первоначального значения, связанного с происхождением и развитием, до его более современных интерпретаций в контексте образовательных процессов.

В рамках анализа эволюции понятия «генезис» в педагогической науке (Ю.П. Помпеев [1], К.М. Оганян [2], В.П. Бранский [2], А.О. Оганесян [2], Р.З. Джиджян [2], Е.В. Москвина [3] и др.) рассматривается его генеалогия, семантические трансформации и методологические аспекты, которые определяли его интерпретацию и применение в свете образовательных исследований. Генезис в педагогике не ограничивается лишь описанием исторических этапов становления образовательных систем, но и включает в себя анализ механизмов и факторов, способствующих их развитию.

Методологические подходы к исследованию генезиса в педагогической науке разнообразны и включают как количественные, так и качественные методы. Количественные методы, как отмечает А.Р. Кирпиков [4], позволяют анализировать статистические данные, касающиеся динамики образовательных процессов, тогда как качественные методы, такие как контент-анализ и дискурс-анализ, позволяют глубже понять концептуальные изменения и эволюцию педагогических теорий.

Проведенный контент-анализ понятия «генезис» в научных трудах вышеупомянутых отечественных исследователей (табл. 1) демонстрирует широкий спектр его интерпретаций и применений в различных дисциплинах.

Содержание табл. 1 показывает, что понятие «генезис» является многозначным и междисциплинарным, что подчеркивает его универсальность и значимость в различных областях знания. Именно поэтому исследование генезиса в педагогической науке представляет собой процесс, требующий интеграции различных методологических подходов и учета многоаспектности данного феномена. Термин «генезис» позволяет анализировать эволюцию педагогических подходов, выявлять их исторические предпосылки и закономерности формирования. Генезис в педагогике также способствует пониманию взаимосвязи между различными педагогическими теориями и практиками, а также их адаптации к меняющимся социальным и культурным условиям. Изучение генезиса педагогических явлений предоставляет возможность широко осмыслить их природу и эффективность, прогнозировать их дальнейшее развитие, позволяет не только глубже понять исторические и современные тенденции в развитии образовательных систем, но и выработать более эффективные стратегии их совершенствования и адаптации к изменяющимся условиям.

Рассмотрим анализ понятия «генезис этапов формирования экономической культуры» в педагогической литературе, используя дискурс-анализ. Дискурс-анализ – это метод исследования, направленный на выявление смысловых и структурных особенностей использования определенных понятий в научных и педагогических текстах. Дискурс-анализ понятия «генезис этапов формирования экономической культуры» включает изучение того, как это понятие используется в научных текстах, дискуссиях и контекстах. При помощи дискурс-анализа выявляются основные идеи, концептуальные рамки, исторические изменения и ключевые авторские позиции. В рамках дискурс-анализа с целью экспликации понятия «генезис этапов формирования экономической культуры» был проведен детальный анализ содержания научных трудов В.А. Морозова [5], Н.Х. Бикметовой [6], А.З. Инкиной-Ерицпоховой [7], А.Н. Томилина [8], М.Л. Сомко [8], Н.П. Круковича [9], Е.М. Дорофеева [10] и других авторитетных исследователей, в результате которого были выявлены ключевые компоненты:

– генезис – происхождение, развитие, исторические корни и эволюция понятия;

Таблица 1

Результаты контент-анализа понятия «генезис»

| *№* | *Область научного знания* | *Содержание понятия «генезис»* |
|---|---|---|
| *1* | *2* | *3* |
| 1. | В философском контексте | генезис рассматривается как процесс возникновения и развития явлений, что позволяет анализировать эволюцию понятий и категорий |
| 2. | В историческом исследовании | генезис представляет собой изучение истоков и начальных этапов формирования исторических процессов и явлений, что дает возможность реконструировать хронологию и динамику исторических событий |
| 3. | В социологическом анализе | генезис описывает генеалогию социальных структур и институтов, их эволюцию и трансформацию, что позволяет выявлять закономерности и тенденции развития общества |
| 4. | В социологии и культурологии | генезис может быть интерпретирован как процесс формирования и трансформации социальных и культурных структур |
| 5. | В психологии | генезис интерпретируется как процесс формирования психических структур и функций, что дает возможность исследовать развитие когнитивных и эмоциональных процессов у индивидов |
| 6. | В естественных науках (биология, геология и пр.) | генезис понимается как процесс возникновения и развития биологических видов и геологических формаций, что позволяет изучать механизмы эволюции и формирования ландшафтов |
| 7. | В экономике и экономической культуре | генезис анализируется как процесс становления и развития экономических систем институтов, что дает возможность выявлять факторы и условия их формирования;<br>генезис представляет собой процесс становления и развития экономических норм, ценностей и моделей поведения, которые определяют экономическое поведение индивидов и коллективов |
| 8. | В педагогике | генезис является ключевым понятием, отражающим процесс возникновения и развития образовательных систем, методов и концепций |

Таблица 2

Результаты дискурс-анализа понятия «генезис этапов формирования экономической культуры» в педагогике

| *№* | *Критерий анализа* | *Описание* | *Результаты* |
|---|---|---|---|
| *1* | *2* | *3* | *4* |
| 1. | Исторический аспект | В дискурсе подчеркивается, что формирование экономической культуры происходит в рамках исторического развития общества, начиная с традиционных форм хозяйствования и заканчивая современными моделями | Этапы формирования:<br>– институциональный этап: развитие системы экономического образования и воспитания;<br>– современный этап: интеграция экономической культуры в личностное развитие аи профессиональную подготовку |
| 2. | Педагогические подходы | В дискурсе отмечается использование различных педагогических подходов | – Когнитивный (акцент на знаниях и умениях);<br>– ценностный (формирование ценностных ориентиров);<br>– практический (развитие навыков экономического поведения) |
| 3. | Тенденции в дискурсе | В последние годы наблюдаются различные тенденции внедрения экономической культуры в образовательный процесс | – Интеграция экономической культуры в междисциплинарные программы;<br>– использование инновационных методов обучения: игровых, проектных, кейс-методов и пр. |
| 4. | В анализе выделяются работы ученых | В большинстве источников «генезис этапов формирования экономической культуры» рассматривается как последовательность исторических и педагогических стадий | Отражение развития представлений, ценностей и навыков, связанных с экономической деятельностью и пониманием экономических процессов в научных трудах ученых |

– этапы формирования – последовательные стадии развития, переходы и преобразования;

– экономическая культура – совокупность ценностей, норм, знаний и практик, связанных с экономической деятельностью и отношением к ней, и контексты, в которых данное понятие применяется.

Ниже представлена табл. 2, которая систематизирует основные результаты анализа, выделяет ключевые аспекты, определения, подходы и тенденции в использовании этого понятия.

Из содержания табл. 2 можно выделить общий смысл, который анализирует, как менялось понимание и развитие концепции экономической культуры на протяжении времени, какие этапы выделяются в ее становлении, как эти этапы связаны с историческими, социальными и экономическими изменениями. Основная концепция генезиса этапов формирования экономической культуры представляет собой ключевой аспект изучения социальных и культурных процессов, влияющих на экономическое поведение индивидов и коллективов.

Экономическая культура как совокупность норм, ценностей, установок и моделей поведения, связанных с производством, распределением, обменом и потреблением материальных благ, является фундаментальным элементом экономической системы любого общества. Поэтому генезис экономической культуры можно рассматривать как динамический процесс, включающий в себя различные этапы и стадии, которые обусловлены историческими, социальными и культурными факторами.

Для глубокого понимания этого процесса необходим дискурс-анализ базовых понятий и концепций, связанных с формированием экономической культуры. Он представляет собой такой процесс, который направлен на выявление и интерпретацию доминирующих нарративов, дискурсивных практик и идеологических структур, определяющих экономические представления и поведение индивидов и социальных групп. В рамках данного анализа особое внимание уделено выявлению концептуальных рамок, в которых формируются экономические установки, нормы и ценности, а также механизмам их трансляции и воспроизводства в общественном сознании. Кроме того, в рамках дискурс-анализа экономическая культура понимается как система знаковых систем и символических репрезентаций, посредством которых формируются и транслируются экономические знания, убеждения, практики.

Базовыми понятиями, прошедшими дискурс-анализ, являются такие категории, как «экономическое мышление», «экономическая ментальность», «экономическая идеология» и «экономический дискурс». Экономическое мышление представляет собой когнитивные структуры, через которые индивиды осмысливают экономические явления и процессы. Экономическая ментальность, в свою очередь, отражает устойчивые паттерны экономического поведения и восприятия, сформированные под влиянием культурных, исторических и социальных факторов. Экономическая идеология представляет собой систему убеждений и ценностей, определяющих отношение к экономическим процессам и институтам. Экономический дискурс является совокупностью речевых практик и текстов, в которых находят отражение и транслируются экономические идеи и концепции.

Таким образом, дискурс-анализ позволил выявить скрытые механизмы формирования экономической культуры, а также определить роль различных акторов, таких как СМИ, образовательные учреждения, политические институты и другие, в этом процессе. Более того, дискурс-анализ позволил выделить ключевые дискурсивные стратегии, используемые для определения и интерпретации каждого этапа формирования экономической культуры. Например, на первом этапе акцент делается на описании базовых экономических норм и ценностей, таких как трудовая этика, частная собственность и рыночные отношения. На втором этапе акцент смещается на институциональные аспекты экономической культуры, такие как законы, нормы и правила, регулирующие экономическую деятельность. На третьем этапе акцент делается на анализе факторов, влияющих на трансформацию экономической культуры, таких как глобализация, цифровизация и изменение социальных структур.

Определение понятия «генезис этапов формирования экономической культуры» в контексте эволюции педагогической теории и практики представляет собой сложную задачу, требующую междисциплинарного подхода и глубокого анализа исторических и методологических аспектов. Экономическая культура как феномен, интегрирующий в себе когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, является неотъемлемой частью процесса социализации личности и формирования ее мировоззрения. В данном контексте генезис этапов формирования экономической культуры можно рассматривать как эволюционный процесс, в рамках которого педагогические теории и практики претерпевали значительные трансформации, отражая изменения в социально-экономических условиях и научных парадигмах.

Представим анализ ключевых этапов становления экономической культуры в России с акцентом на педагогические механизмы, способствующие этому процессу.

Изначально экономическая культура формировалась в рамках традиционного общества, где экономические знания и навыки передавались из поколения к поколению через устные традиции и практические навыки. Поэтому первый этап формирования экономической культуры в России можно отнести к периоду Киевской Руси, где экономика была основана на сельском хозяйстве и ремеслах, а также на торговле с соседними государствами. Экономическая культура того времени характеризовалась патриархальным укладом, коллективизмом и доминированием общинных форм хозяйствования.

Второй этап связан с периодом феодальной раздробленности и монголо-татарского ига. В этом период экономическая культура была подвержена влиянию восточных традиций и практик, что привело к формированию новых форм хозяйствования и управления.

Третий этап связан с периодом Московского царства и Петровских реформ. В этот период происходило активное развитие торговли, промышленности и сельского хозяйства. Экономическая культура характеризовалась усилением роли государства в экономике, развитием бюрократического аппарата и внедрением новых технологий.

Четвертый этап формирования экономической культуры можно отнести к периоду становления Российской империи, когда образование играло второстепенную роль в экономической жизни. В этот период происходило дальнейшее развитие промышленности и торговли, а также формирование капиталистических отношений. Экономическая культура этого периода характеризовалась дифференциацией общества, развитием предпринимательства и появлением новых социальных групп. Однако уже в это время зарождаются первые элементы экономического воспитания, направленные на подготовку дворянства к ведению хозяйства и управлению имениями. В этот период педагогическая деятельность носила преимущественно эмпирический характер, и экономические аспекты воспитания были тесно связаны с трудовой деятельностью и бытом. В XVIII веке, с развитием образовательных учреждений, таких как Смольный институт и Царскосельский лицей, начинают формироваться более структурированные подходы к экономическому образованию. В период индустриализации и модернизации России (в XIX веке) происходит значительное расширение системы образования, включая создание специализированных экономических школ и вузов. Экономическое образование становится неотъемлемой частью подготовки специалистов для различных отраслей экономики. Педагогические методы этого этапа характеризуются практико-ориентированным подходом, направленным на формирование навыков управления и предпринимательства.

К пятому этапу можно отнести период Советского Союза, когда экономика была полностью подчинена плановому хозяйству и государственной собствен-

ности. В этот период образование становится инструментом идеологического воспитания, направленного на формирование социалистического сознания и приверженности коллективным ценностям. Экономическая культура этого периода характеризовалась коллективизмом, государственным контролем и отсутствием частной собственности. Педагогические методы характеризуются коллективизмом, идеологическим контролем и централизованным управлением образовательным процессом. В XX веке (с развитием постиндустриального общества и глобализацией экономических процессов) экономическая культура приобретает новые черты, связанные с необходимостью адаптации к быстроменяющимся условиям рынка труда и глобальной конкуренции. В этот период педагогические теории и практики продолжают эволюционировать, интегрируя в себя достижения экономической науки, психологии и социологии. Особое внимание уделяется развитию критического мышления, предпринимательских навыков и способности к инновациям.

Шестой этап связан с постсоветским периодом. В это время происходила трансформация экономической системы от плановой к рыночной. Экономическая культура этого периода характеризовалась переходом к частной собственности, развитием предпринимательства, интеграцией в мировую экономику и формированием новых экономических ценностей и норм. С развитием индустриального общества и переходом к рыночной экономике возникла необходимость в более систематизированном и научном подходе к формированию экономической культуры. В постсоветский период, когда Россия переходит к демократическим преобразованиям, в педагогике начинают формироваться первые теоретические концепции, направленные на интеграцию экономических знаний в образовательный процесс, происходит переосмысление подходов к экономическому образованию с акцентом на индустриализацию, рыночные механизмы и предпринимательские навыки. Педагогические методы этого этапа характеризуются гибкостью, инновационностью и ориентацией на практические потребности рынка труда.

Современный этап (седьмой) формирования экономической культуры в России характеризуется активным развитием педагогических исследований, направленных на разработку эффективных стратегий и методов обучения, способствующих повышению экономической грамотности и компетентности населения. В последние десятилетия наблюдается усиление внимания к вопросам экономического образования и воспитания, что обусловлено растущими требованиями к экономической компетентности специалистов и граждан. Педагогические исследования в этой области направлены на разработку эффективных методов и форм обучения, способствующих формированию устойчивых экономических знаний, умений и навыков. Важным аспектом формирования экономической культуры является интеграция экономических знаний в образовательные программы различных уровней. Это предполагает не только включение экономических дисциплин в учебные планы, но и создание междисциплинарных подходов, позволяющих обучающимся видеть взаимосвязь экономических процессов с другими аспектами социальной и культурной жизни. Особое внимание в педагогических исследованиях уделяется вопросам формирования экономической культуры у детей и молодежи. В условиях цифровизации и развития информационных технологий возникает необходимость разработки инновационных методов обучения, основанных на использовании современных образовательных технологий и интерактивных форм работы.

Генезис этапов формирования экономической культуры в России представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий различные исторические, социальные и педагогические факторы. Развитие экономической культуры в России происходило под влияние множества факторов, включая географическое положение, исторические события, культурные традиции и политические изменения. На каждом этапе развития экономическая культура претерпевала значительные трансформации, обусловленные внутренними и внешними факторами.

Контент-анализ и дискурс-анализ как средства педагогического исследования становятся важным инструментом для понимания того, как экономические представления и практики формируются и изменяются в современном обществе. Дискурс-анализ определения понятия «генезис этапов формирования экономической культуры» позволяет обширнее понять процессы, лежащие в основе формирования и развития экономической культуры. Это, в свою очередь, способствует более эффективному управлению экономическими процессами и разработке *стратегий*, направленных на укрепление экономической стабильности и процветания общества. Этапы формирования экономической культуры можно рассматривать как последовательные стадии этого процесса, каждая из которых характеризуется определенными характеристиками и особенностями:

– первая стадия включает в себя генезис базовых экономических норм и ценностей, которые формируют концептуальную основу для дальнейшего развития экономической культуры;

– во второй стадии происходит институционализация экономических норм и ценностей, то есть их закрепление в виде формальных и неформальных институтов;

– на третьей стадии происходит трансформация экономической культуры под воздействием как экзогенных, так и эндогенных факторов, включая технологические инновации, социальные реформы и культурные инновации;

– четвертая стадия включает в себя всеобщее экономическое образование населения, что обусловлено тотальной цифровизацией и глобальными социально-политическими трансформациями в мире.

Генезис стадий, в том числе этапов, формирования экономической культуры в развитии педагогики представляет собой многомерный и динамичный процесс, отражающий эволюцию общественных отношений, научных парадигм и педагогических подходов. Понимание этого процесса позволяет более эффективно разрабатывать стратегии и методы формирования экономической культуры, способствующие успешной социализации личности и ее адаптации к современным вызовам, осознать современные экономические реалии и разработать эффективные стратегии развития экономики России. Понимание генезиса этапов формирования экономической культуры в России позволяет более эффективно разрабатывать современные подходы к экономическому образованию и воспитанию, способствующие формированию экономически компетентных и социально ответственных граждан.

Библиографический список


1. Помпеев Ю.А. *Экономическая культура в истории цивилизационного развития России*. Автореферат диссертации … кандидата культурологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
2. Оганян К.М., Бранский В.П., Оганесян А.О., Джиджян Р.З. *Методологический анализ генезиса научной теории: виды естественнонаучного знания и их взаимосвязь. Очерки о ленинградской онтологической и ереванской логико-аргументационной школах:* монография. Санкт-Петербург: Издательство СПбГЭУ, 2018.
3. Москвина Е.В. Содержание структуры понятия «генезис» в контексте подростковых девиаций первой половины XX века. *Образование и общество*. 2022; № 3: 112.
4. Кирпиков А.Р. Качественный контент-анализ как метод исследования. *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования:* материалы международной конференции памяти профессора Л.Н. Когана. Екатеринбург: УрФУ, 2018: 67–74.
5. Морозов В.А. Экономическая культура и ценности. *Креативная экономика*. 2017; № 1 (11): 135–148.
6. Бикметова Н.Х. *Становление экономической культуры российского общества: социально-философский анализ*. Диссертация … кандидата философских наук. Уфа. 2010.
7. Инкина-Ерицпохова А.З. *Экономическая культура в структуре духовной жизни российского общества: социально-философский анализ*. Диссертация … доктора философских наук. Ставрополь. 2003.
8. Томилин А.Н., Сомко М.Л. Сущностные положения формирования экономической культуры курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 59–63.
9. Крукович Н.П. К вопросу формирования эколого-экономической культуры будущих морских специалистов. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2021; № 2 (56): 197–200.
10. Дорофеев Е.М. Этапы формирования экономической культуры у курсантов транспортного колледжа. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 9–12.


References


1. Pompeev Yu.A. *`Ekonomicheskaya kul'tura v istorii civilizacionnogo razvitiya Rossii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'turologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
2. Oganyan K.M., Branskij V.P., Oganesyan A.O., Dzhidzhyan R.Z. *Metodologicheskij analiz genezisa nauchnoj teorii: vidy estestvennonauchnogo znaniya i ih vzaimosvyaz'. Ocherki o leningradskoj ontologicheskoj i erevanskoj logiko-argumentacionnoj shkolah:* monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbG`EU, 2018.
3. Moskvina E.V. Soderzhanie struktury ponyatiya «genezis» v kontekste podrostkovyh deviacij pervoj poloviny HH veka. *Obrazovanie i obschestvo*. 2022; № 3: 112.
4. Kirpikov A.R. Kachestvennyj kontent-analiz kak metod issledovaniya. *Kul'tura, lichnost', obschestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt `empiricheskogo issledovaniya:* materialy mezhdunarodnoj konferencii pamyati professora L.N. Kogana. Ekaterinburg: UrFU, 2018: 67-74.
5. Morozov V.A. `Ekonomicheskaya kul'tura i cennosti. *Kreativnaya `ekonomika*. 2017; № 1 (11): 135-148.
6. Bikmetova N.H. *Stanovlenie `ekonomicheskoj kul'tury rossijskogo obschestva: social'no-filosofskij analiz*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Ufa. 2010.
7. Inkina-Ericpohova A.Z. *`Ekonomicheskaya kul'tura v strukture duhovnoj zhizni rossijskogo obschestva: social'no-filosofskij analiz*. Dissertaciya … doktora filosofskih nauk. Stavropol'. 2003.
8. Tomilin A.N., Somko M.L. Suschnostnye polozheniya formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 59-63.
9. Krukovich N.P. K voprosu formirovaniya `ekologo-`ekonomicheskoj kul'tury buduschih morskih specialistov. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2021; № 2 (56): 197-200.
10. Dorofeev E.M. `Etapy formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov transportnogo kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 9-12.


*Статья поступила в редакцию 10.07.25*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-23-26

***Wang Mengmeng,*** *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Center of Russian Language, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: 1223996532@qq.com*

**TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION TO CHINESE STUDENTS AT THE BEGINNER LEVEL: FEATURES, DIFFICULTIES AND WAYS TO OVERCOME THEM (WITH REGARD TO SHENZHEN MSU-BIT UNIVERSITY).** The article addresses challenges that Chinese students face when learning Russian pronunciation at the beginner level in a Chinese-Russian cooperative university. It identifies that the most significant challenges for these students include differentiating between voiced and voiceless consonants, as well as hard and soft consonants; articulating specific Russian phonemes; mastering the nuances of Russian intonation and variable stress; and understanding the principles of vowel reduction. The primary cause of these phonetic challenges lies in the stark differences between the phonetic systems of the Chinese and Russian languages, which belong to distinct language families. These differences can be categorized into four main areas: the consonantal structure, the prosodic features, the lack of direct phonetic equivalents, and the rules of vowel reduction. The research concludes that many pronunciation errors made by Chinese learners of Russian are systematic and stem from these phonetic disparities. To address these issues, the article suggests several strategies: employing a contrastive approach to elucidate the differences between the two phonetic systems, creating targeted exercises for problematic sounds, utilizing speech visualization technologies, and others.

*Key words:* **Russian pronunciation, beginner level, Chinese-Russian cooperative university, MSU-BIT, learning features, Chinese students**

***The study is conducted with financial support from Guangdong Province as part of a project aimed at developing reforms and enhancing the quality of undergraduate education in higher educational institutions. The research project No. 230101107211 is dedicated to the topic "Investigating the Teaching of Russian as a Foreign Language in a Sino-Russian Cooperative University"***

***Ван Мэнмэн,*** *канд. филол. наук, преп. Центра русского языка Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: 1223996532@qq.com*

# ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ: ОСОБЕННОСТИ, ТРУДНОСТИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА МГУ-ППИ В ШЭНЬЧЖЭНЕ)

Статья посвящена вопросам обучения русскому произношению китайских студентов на начальном этапе в совместном китайско-российском университете. Выявлено, что наиболее типичные ошибки в русском произношении китайских студентов заключаются в следующем: 1) неразличение звонких и глухих, а также твердых и мягких согласных; 2) неправильное произношение специфических русских звуков; 3) неправильное использование русской интонации и подвижного ударения; 4) несоблюдение правил редукции гласных. Главной причиной фонетических трудностей является принципиальная разница между фонетическими системами китайского и русского языков, относящимися к разным языковым группам. Эти различия проявляются в четырех аспектах: системе согласных, просодической системе, отсутствии фонетических соответствий и редукции гласных. В работе делается вывод о том, что большинство фонетических ошибок китайских студентов в произношении русских звуков носит системный характер и обусловлен различиями в фонетических системах. В качестве методических решений предлагается применение контрастного метода для объяснения различий фонетических систем; разработка специальных упражнений для проблемных звуков; использование технологий визуализации речи и другие подходы.

*Ключевые слова:* **русское произношение, начальный этап, китайско-российский совместный университет, МГУ-ППИ, особенности обучения, китайские студенты**

***Данное исследование проведено при финансовом содействии провинции Гуандун в рамках проекта, направленного на разработку реформ и повышение качества учебного процесса на уровне бакалавриата в высших учебных заведениях. Научный проект № 230101107211 посвящён теме «Изучение преподавания русского языка как иностранного в совместном университете китайско-российского сотрудничества»***

С развитием отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия между Китаем и Россией сотрудничество между двумя странами становится все более активным. В Китае возникла потребность в специалистах, обладающих не только знаниями русского языка, но и профессиональными навыками в различных областях. МГУ-ППИ является одним из таких мест, где готовят специалистов со знанием русского языка и соответствующих специальностей. Практика показывает, что за один год обучения фонетические навыки у большинства студентов не достигают автоматизма, что оказывает отрицательное влияние на другие виды речевой деятельности, такие как говорение, чтение, аудирование. В связи с этим важно и необходимо выявить особенности обучения русскому произношению китайских студентов на начальном этапе в первом китайско-российском университете МГУ-ППИ. Вышесказанное обусловливает актуальность данной статьи.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить специфические аспекты обучения фонетике китайских студентов на начальном этапе, а также определить трудности, с которыми они сталкиваются, и пути их преодоления в совместном китайско-российском университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить звуки, которые вызывают трудности у китайских студентов при произношении;

2) проанализировать наиболее распространенные ошибки, характерные для китайских студентов, и выявить причины их возникновения;

3) предложить методы для устранения выявленных проблем с целью повышения эффективности обучения.

Новизна данного исследования заключается в выявлении специфики обучения русскому произношению китайских студентов в первом китайско-российском совместном университете МГУ-ППИ.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении и углублении исследований в области преподавания русского языка как иностранного для китайских студентов на начальном этапе.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности их использования во вводных фонетических курсах в других китайско-российских совместных программах и университетах.

Проблеме обучения русскому произношению китайских студентов уделяется внимание как в Китае, так и в России. Каверина проанализировала основные отклонения в артикуляции и произношении русских звуков китайцами на основе сопоставительного анализа фонетических систем китайского и русского языков [1]. Т.В. Лыпкань определила типичные ошибки китайских студентов и подчеркнула необходимость учета словесного ударения при обучении русскому произношению [2]. А.Н. Алексахин, основываясь на сравнении фонологической структуры слов в русском и китайском языках, отметил, что «сингармонизм является универсальным средством, обеспечивающим фонетическую цельнооформленность слова в русском и китайском языках» [3, с. 215]. Е.Л. Бархударова в своем исследовании предложила три направления сопоставительного анализа фонетических систем русского и родного языков [4] и порекомендовала проводить анализ фонетических отклонений учащихся с позиций «фонетики слушающего» и «фонетики говорящего» [5, с. 69].

Ван Минюй исследовал русскую интонацию с целью помочь китайским студентам лучше овладеть ею [6]. Ши Хуншэн рассмотрел методику преподавания русской фонетики с акцентом на различия между китайской и русской фонетическими системами [7]. Дэн Цзе, обратив внимание на влияние диалекта на изучение русской фонетики, отметил, что на процесс обучения воздействует не только китайский литературный язык путунхуа, но и фонетическая система его родного диалекта, например, диалекта юэ [8]. Множество исследований, проведенных китайскими учеными, фокусируется на сопоставительном анализе артикуляции гласных и согласных звуков в русском и китайском языках [9; 10], а также на выявлении их общих черт и различий [11]. Тем не менее особенности обучения русской фонетике китайских студентов в первом совместном китайско-российском университете до сих пор не стали предметом научного изучения.

Обучение любому иностранному языку начинается с освоения произношения. Это обусловлено тем, что «фонетика – один из разделов лингвистической компетенции учащихся, который требует особого внимания на начальном этапе обучения, так как нарушения, возникшие на этом этапе, как правило, сохраняются в речи и становятся устойчивыми ошибками» [12, с. 6]. Для повышения эффективности обучения в процессе отработки и закрепления основных фонетических звуков необходимо выявить ошибки, характерные для китайских студентов. На основе практического опыта работы были выявлены следующие наиболее типичные отклонения в русском произношении носителей китайского языка.

1) [в] и [ф]

Китайским студентам не трудно произносить русский звук [ф], так как в китайском языке существует аналогичный губно-зубной звук [f] [13]. Основные трудности возникают при произнесении звонкого звука [в]. Китайские студенты часто заменяют [в] на [w]. Например, *вот* произносится как *[w]от*, *завод* как *за[w]от*, *ваза* как *[w]аза*. Это объясняется тем, что при артикуляции русского звука [в] у китайских учащихся не формируется обязательное для русской фонетики полное смыкание нижней губы с верхними зубами, что характерно для губно-зубных согласных. Кроме того, в разговорной речи китайского языка отсутствует фонематическое противопоставление [в] и [w]. Например, 为什么 ‘почему’ допускает произношение как *[w]èi shénme*, так и *[в]èi shénme*, а 新闻 ‘новости’ можно произносить как *xīn [w]én* и *xīn [в]én*.

2) [п] – [б], [к] – [г], [т] – [д]

Студенты без труда произносят звуки отдельно, однако трудности возникают при чтении глухих звуков в сочетании с гласными. Например, *[па] – [ба], [ка] – [га], [та] – [да]*. Ключевая проблема заключается в том, что китайские учащиеся часто не различают русские глухие и звонкие согласные в потоке речи, произнося *[ра]рк* вместо *[па]рк*. Студенты не понимают, почему [па] не читается как [ра]. Это объясняется тем, что в китайском языке отсутствует фонематическое противопоставление «глухость – звонкость». В китайском языке согласные различаются не по звонкости, а по придыханию. Китайские студенты бессознательно заменяют русские глухие [п], [т], [к] на придыхательные [$p^h$], [$t^h$], [$k^h$], что приводит к неестественному для русского языка произношению.

3) [ч]

Согласный [ч] является одним из труднопроизносимых звуков для китайских учащихся. Китайские студенты часто заменяют русский аффрикативный [ч’] на китайский придыхательный [chi], что приводит к ошибкам. Например, *час* произносится как *[ch]ас*, *часто* как *[ch]асто*, *участовать* – как *у[cha]ствовать*. Причина ошибок заключается в том, что при произнесении китайского [chi] губы расслаблены, а при произнесении русского [ч] губы округлены и выдвинуты вперед.

4) [щ]

Китайские студенты часто испытывают трудности с произношением русского переднеязычного дорсального щелевого звука [щ]. Поскольку в китайском языке отсутствует аналог этого звука, китайские учащиеся обычно заменяют [щ] на китайский [х]. При сочетаниях с гласными китайские студенты чаще всего произносят [щ] как [ш]. Например, *ищу* может произноситься как *и[ш]у*, *счастье* как *[ш]астье*, а *счет* как *[ш]от*. Это явление объясняется тем, что в китайском языке нет звука, аналогичного [щ], и студенты бессознательно выбирают более знакомый звук [ш], упрощая артикуляцию.

5) твердые и мягкие согласные звуки

Китайские студенты воспринимают сочетания мягких согласных с гласными, основываясь на признаках гласных элементов этих сочетаний. Например, в словах *паста* и *песня* согласные [п] и [п’] не различаются для китайцев; оба согласных воспринимаются как твердые. В то же время слоги [па] и [п’е] различаются на слух благодаря следующим гласным. Иными словами, китайцы слышат разницу между [па] и [п’е] только благодаря гласным [а] и [е], тогда как противопоставление [п] и [п’] остается незамеченным. Китайские учащиеся произносят эти слоги по-разному: как [ба] и [бье], опираясь на китайские слоги [ba] и дифтонг [bie]. Это связано с тем, что русский и китайский языки относятся соответственно к языкам преимущественно консонантного и вокалического типов. В китайском языке гласные играют более важную роль, тогда как в русском языке акцент делается на согласные.

6) [о]

Среди гласных звуков самым трудным для китайских учащихся является звук [о]. Вместо [о] китайские студенты часто произносят [ао] или [оu]. Например, *гость* может звучать как *г[ао]сть* или *г[оu]сть*, *город* как *г[ао]р[ао]д*, а *комната* как *к[ао]мната* или *к[оu]мната*. Эти ошибки объясняются тем, что при артикуляции студенты не напрягают губы, не округляют их и не вытягивают вперед, что необходимо для правильного произношения звука [о].

Помимо звуков, интонационные конструкции и слитное чтение также представляют трудности для китайских учащихся на начальном этапе изучения русского произношения. На основе практической работы с китайскими студентами можно отметить, что интонационные конструкции ИК-2 и ИК-3 усваиваются ими недостаточно хорошо. Это обусловлено фундаментальными различиями между просодическими системами русского и китайского языков. В китайском языке существует четыре тона, которые выполняют смыслоразличительную функцию. Китайский тон акустически присущ не всему слогу, а его концу [14]. Китайские тоны читаются менее явно и не так сильно, как в русском языке, что приводит к неуверенности студентов при чтении ИК-2 и ИК-3. Кроме того, ошибки часто заключаются в том, что китайские студенты не различают нисходящую интонацию и ударение. Они полагают, что ударный слог читается только с нисходящей интонацией, и им трудно произносить ударный слог с восходящей интонацией. Например, в предложении *Где ты?* учащиеся легко реализуют ударение, так как оно совпадает с центром ИК-2, и оба читаются с нисходящей интонацией. В то же время второе предложение *Антон дома?* вызывает сложности, потому что центр интонационной конструкции [до] читается с восходящей интонацией, тогда как ударение в слове «дома» читается с нисходящей интонацией.

Мы перечислили не все ошибки, а только самые типичные и распространенные, допускаемые китайскими студентами на начальном этапе изучения русского языка. Следует отметить, что звуки, которые студенты считают сложными, часто отличаются от тех, которые преподаватель определяет как проблемные на практике. Это свидетельствует о том, что студенты не осознают и не понимают свои ошибки, в результате чего у большинства из них не закреплены некоторые фонетические навыки, а отдельные навыки полностью не сформированы. Данная ситуация требует от преподавателей более частых корректировок произношения студентов.

Самой главной причиной возникновения ошибок у китайских учащихся является то, что китайский и русский языки относятся к разным языковым группам, что приводит к различиям в фонетических правилах и фонетической базе. Эти различия можно представить следующим образом:

1) различия в системе согласных. В китайском языке согласные звуки характеризуются дифференциальным признаком: придыхательность – непридыхательность. В русском языке согласные звуки имеют дифференциальные признаки: глухость – звонкость, твердость – мягкость. Тон в китайском языке «играет в различении смысла слов такую же роль, что и звук» [14, с. 17];

2) различия в просодической системе. В китайском языке существует четыре тона, которые выполняют смыслоразличительную функцию. Если произнести один тон вместо другого, получится совершенно другое. Например, *[mā]* означает *мама*, *[má] – онеметь, [mǎ] – лошадь, [mà] – ругать*. В русском языке ударение не так сильно влияет на значение, поэтому китайские студенты часто не осознают разницу, когда слушают и читают слова с разными ударениями. Например, *исследование – исследование, ударение – ударение, маленький – маленький;*

3) отсутствие фонетических соответствий. Наблюдается отсутствие некоторых звуков в одном из изучаемых языков, что приводит к возникновению регулярных ошибок. Например, в русском языке отсутствуют звуки *[е]* и *[ü]*, тогда как в китайском языке отсутствуют *[ы]* и *[э]*;

4) различия в редукции гласных. В китайском языке редукция гласных не является обязательной; она скорее похожа на сокращение звуков для ускорения темпа речи, чем на фонетическую закономерность [15]. В русском же языке процесс редукции гласных является одним из важных фонетических явлений.

Для улучшения качества преподавания русского произношения первокурсникам МГУ-ППИ можно рассмотреть несколько подходов к решению обозначенных проблем.

Во-первых, важно учитывать влияние родного языка на процесс обучения. С одной стороны, на начальном этапе студенты не обладают достаточно высоким уровнем владения русским языком, чтобы в полной мере понимать объяснения преподавателя. С другой стороны, учет родного языка помогает правильно осознать ошибки студентов и дает возможность грамотно проанализировать их, что, в свою очередь, способствует совершенствованию методов преподавания и устранению ошибок у китайских студентов.

Во-вторых, необходимо повышать квалификацию преподавательского состава. За сжатый срок студентам надо закончить фонетический курс, поэтому преподаватель должен знать фонетический минимум. Это означает, что преподаватель должен не только знать, «что студент должен уметь делать», но и осознавать, «чего студент должен уметь не делать» [16, с. 12]. Это требует от преподавателя понимания наиболее существенных ошибок, характерных для китайских учащихся с самого начала обучения.

В-третьих, важно использовать технологии визуализации произношения. Следует создать базу аудио- и видеоматериалов с примерами эталонного произношения, типичных ошибок китайских студентов и успешных случаев коррекции. На занятиях преподаватель может демонстрировать, как студенты произносят звуки, включая как правильные, так и неправильные примеры. Это позволит другим студентам учиться на примере своих сокурсников.

В-четвертых, важно выявить и рассмотреть особенности китайских и русских консонантно-вокалических сочетаний с гласными, которые представлены в табл. 1. Мы разделили все сочетания на три группы:

1) похожие сочетания в обоих языках, выделенные полужирным шрифтом;

2) «мнимо» похожие звуки в обоих языках, выделенные курсивом;

3) сочетания, отсутствующие в одном из изучаемых языков, обозначаются пустыми ячейками.

Из табл. 1 можно заметить, что сочетания русских согласных [к], [л], [м], [н], [п], [с], [т], [ф], [х], [ц], [ш] и гласных [а], [о], [у] имеют больше аналогов в китайском языке по сравнению с другими звуками. Это связано с тем, что почти все указанные русские согласные и гласные имеют свои эквиваленты в китайском языке.

Что касается русских сочетаний перед гласными [э] и [ы], то следует отметить, что в китайском языке имеются мнимые аналоги. Эти сочетания на слух весьма похожи для китайских студентов, но на самом деле они существенно различаются. Китайские студенты часто вместо [э] и [ы] произносят китайские дифтонги [ai] и [ei]. На такие сочетания в процессе обучения следует обратить особое внимание. Необходимы специальные коррекционные упражнения с акцентом на положение языка, форму губ и длительность звучания.

Особое внимание следует обратить на русские сочетания, которые не имеют аналогов в китайском языке, такие как [в], [з], [р], [ц], [щ]. Это может быть объяснено отсутствием аналогичных согласных в китайском языке.

Также стоит отметить, что, во-первых, в таблице символ «*» указывает на

Таблица 1

Сопоставление китайских и русских консонантно-вокалических сочетаний с гласными

| Русские гласные / Русские согласные | а | э | о | у | ы |
|---|---|---|---|---|---|
| б | *ба / ba* | *бэ / bai* | *бо / bo* | *бу / bu* | *бы / bei* |
| в | | | | | |
| г | *га / ga* | *гэ / gai* | *го / go* | *гу / gu* | |
| д | *да / da* | *дэ / dai* | *до / do* | *ду / du* | *ды / dei* |
| ж | *жа / ra* | *жэ / rai* | *жо / ruo* | *жу / ru* | |
| з | | | | | |
| к* | **ка / ga** | *кэ / kai* | **ко / guo** | **ку / gu** | |
| л | **ла / la** | *лэ / lai* | **ло / luo** | **лу / lu** | *лы / lei* |
| м | **ма / ma** | *мэ / mai* | **мо / mo** | **му / mu** | *мы /mei* |
| н | **на / na** | *нэ / nai* | **но / no** | **ну / nu** | *ны / nei* |
| п* | **па / ba** | *пэ / bai* | **по / bo** | **пу / bu** | *ны / bei* |
| р | | | | | |
| с | **са / sa** | *сэ / sai* | **со /suo** | **су / su** | *сы / sei* |
| т* | **та / da** | *тэ / dai* | **то / duo** | **ту / du** | *ты / dei* |
| ф | **фа / fa** | *фэ / fai* | **фо / fo** | **фу / fu** | *фы / fei* |
| х | **ха / ha** | *хэ / hai* | **хо / huo** | **ху / hu** | |
| ц | **ца / ca** | *цэ / cai* | **цо / cuo** | **су / cu** | *сы / cei* |
| ч | | | | | |
| ш | *ша / sha* | *шэ / shai* | **шо / shuo** | **шу / shu** | |
| щ | *ща / xia* | | | | |

звуки, наиболее подверженные влиянию китайского акцента. Например, [к], [п], [т] в китайском языке произносятся как придыхательные звуки, чего нет в русском языке. Во-вторых, в данной таблице рассматриваются только твердые звуки, поскольку для китайцев согласные [м] и [м'] не различаются, оба воспринимаются как твердые.

В-пятых, необходимо разработать качественные упражнения для постановки и отработки звуков, которые представляют трудности для китайских студентов. К этим упражнениям следует обязательно прикрепить аудиозаписи для самостоятельной работы. Китайские студенты привыкли закреплять полученные на занятиях знания, выполняя большое количество упражнений.

В данном исследовании проанализированы особенности процесса обучения русскому произношению китайских первокурсников в совместном китайско-российском университете МГУ-ППИ. Выявлено, что трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русской фонетики, обусловлены как особенностями русской фонетической системы, так и характеристиками их родного языка. Основные ошибки в произношении русских звуков включают неумение различать звуки по признакам глухости и звонкости, твердости и мягкости, замену русских звуков китайскими, а также неправильную артикуляцию специфических звуков. Существенные затруднения возникают из-за несоответствий между русской и китайской языковыми системами. Некоторые ошибки в произношении русских звуков у китайских студентов имеют системный характер и связаны с различиями в фонетических системах обоих языков.

Ошибки в произношении возникают из-за того, что китайский и русский языки относятся к различным языковым группам. В процессе преподавания русской фонетики в китайских аудиториях целесообразно опираться на некоторые сочетания китайских согласных с гласными, которые похожи на русские. Использование мнимых аналогов не рекомендуется при формировании фонологического слуха, так как подобные звуковые совпадения могут привести к стабильному акценту у китайских студентов. Результаты данного исследования могут быть применены для повышения качества обучения в вводно-фонетическом курсе в других совместных китайско-российских учебных заведениях или программах.

Перспективным направлением для дальнейших исследований является сопоставительный анализ изменений фонетических навыков у студентов разных годов поступления, так как введение новых методов преподавания может изменять отношение студентов к изучению русского языка. Сравнительный анализ позволит оценить эффективность внедряемых методических инноваций и выявить устойчивые тенденции в освоении русской фонетики китайскими учащимися.

Библиографический список


1. Каверина В.В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем). *Язык, сознание, коммуникация*: сборник научных статей, посвященный памяти Рожковой Г.И. Москва: Диалог-МГУ, 1998; Выпуск 6: 78–92.
2. Лыпкань Т.В. Типичные ошибки китайцев при восприятии и реализации акцентно-. ритмической структуры русских слов. *ACTA LINGUISTICA*. 2007; № 2: 89–93.
3. Алексахин А.Н. Принципы сравнения фонологической структуры слова русского и китайского языков. *Вестник МГИМО-Университета*. 2014; № 3: 215–223.
4. Бархударова Е.Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2015; № 3: 139–154.
5. Бархударова Е.Л. Методологические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2012; № 6: 57–70.
6. 王铭玉.浅议俄汉语调的对比. [J].*中国俄语教学*, 1988 年第 2 期. Ван М. Сопоставительный анализ интонации в китайском и русском языках. *Обучение русском языку в Китае*. 1988; № 2: 17–20.
7. 石洪生.针对俄汉语言之差异开展语音教学. [J]. *俄语学习*，2001; 3: 73–76. Ши Хуншэн. Обучение русской фонетике на основе разницы между китайским и русским языками. *Изучение русского языка*. 2001; № 3: 73–76.
8. Цзе Д. Родной диалект как основа фонетической интерференции в русской речи китайцев. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2011; № 4: 194–202.
9. Чже Ч. Взаимовлияние русского и китайского языков с точки зрения согласных звуков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; № 10-2 (64): 169–174.
10. Чже Ч. Русские гласные звуки с позиции носителей китайского языка. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. *Вестник РУДН.* 2016; № 2: 97–101.
11. Чжу Ю. Сопоставление состава согласных звуковых единиц в русском и китайском языках в контексте обучения китайцев русском произношению. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 2-1 (68): 210–215.
12. Зубарева Е.С. Формирование фонетических навыков у китайских студентов на начальном уровне изучения русского языка – основные сложности и способы их решения. *Выпускная квалификационная работа магистра.* Екатеринбург, 2019.
13. 许静. *汉语语音与语言教学*. 人民教育出版社. 北京. 2020, 122 页。Сюй Ц. *Китайская фонетика и их обучение*. Пекин: Издательство народного воспитания, 2020.
14. Спешнев Н.А. *Введение в китайский язык: Фонетика и разговорный язык.* Санкт-Петербург: КАРО, 2016.
15. Кулешов В.В., Мишин А.Б. *Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция*. Москва: МГУ, 1987.
16. Виноградов В.А. *Консонантизм и вокализм русского языка (Практическая фонология)*. Москва: Издательство Московского университета, 1971.


References


1. Kaverina V.V. Obuchenie russkomu proiznosheniyu lic, govoryaschih na kitajskom yazyke (na osnove sopostavitel'nogo analiza kitajskoj i russkoj foneticheskih sistem). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik nauchnyh statej, posvyaschennyj pamyati Rozhkovoj G.I. Moskva: Dialog-MGU, 1998; Vypusk 6: 78-92.
2. Lypkan' T.V. Tipichnye oshibki kitajcev pri vospriyatii i realizacii akcentno-. ritmicheskoj struktury russkih slov. *ACTA LINGUISTICA*. 2007; № 2: 89-93.
3. Aleksahin A.N. Principy sravneniya fonologicheskoj struktury slova russkogo i kitajskogo yazykov. *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2014; № 3: 215-223.
4. Barhudarova E.L. Osnovy sopostavleniya foneticheskih sistem izuchaemogo i rodnogo yazykov v kontekste obucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2015; № 3: 139-154.
5. Barhudarova E.L. Metodologicheskie problemy analiza inostrannogo akcenta v russkoj rechi. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2012; № 6: 57-70.
6. 王铭玉.浅议俄汉语调的对比. [J].*中国俄语教学*, 1988 年第 2 期. Van M. Sopostavitel'nyj analiz intonacii v kitajskom i russkom yazykah. *Obuchenie russkom yazyku v Kitae*. 1988; № 2: 17-20.
7. 石洪生.针对俄汉语言之差异开展语音教学. [J]. *俄语学习*，2001; 3: 73–76. Shi Hunsh`en. Obuchenie russkoj fonetike na osnove raznicy mezhdu kitajskim i russkim yazykami. *Izuchenie russkogo yazyka*. 2001; № 3: 73-76.
8. Cze D. Rodnoj dialekt kak osnova foneticheskoj interferencii v russkoj rechi kitajcev. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2011; № 4: 194-202.
9. Chzhe Ch. Vzaimovliyanie russkogo i kitajskogo yazykov s tochki zreniya soglasnyh zvukov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; № 10-2 (64): 169-174.
10. Chzhe Ch. Russkie glasnye zvuki s pozicii nositelej kitajskogo yazyka. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. *Vestnik RUDN.* 2016; № 2: 97-101.
11. Chzhu Yu. Sopostavlenie sostava soglasnyh zvukovyh edinic v russkom i kitajskom yazykah v kontekste obucheniya kitajcev russkom proiznosheniyu. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 2-1 (68): 210-215.
12. Zubareva E.S. Formirovanie foneticheskih navykov u kitajskih studentov na nachal'nom urovne izucheniya russkogo yazyka – osnovnye slozhnosti i sposoby ih resheniya. *Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota magistra*. Ekaterinburg, 2019.

13. 许静. *汉语语音与语言教学*. 人民教育出版社. 北京. 2020, 122 页。 Syuj C. *Kitajskaya fonetika i ih obuchenie.* Pekin: Izdatel'stvo narodnogo vospitaniya, 2020.
14. Speshnev N.A. *Vvedenie v kitajskij yazyk: Fonetika i razgovornyj yazyk*. Sankt-Peterburg: KARO, 2016.
15. Kuleshov V.V., Mishin A.B. *Sopostavlenie artikulyacionnyh baz anglijskogo i russkogo yazykov i foneticheskaya interferenciya*. Moskva: MGU, 1987.
16. Vinogradov V.A. *Konsonantizm i vokalizm russkogo yazyka (Prakticheskaya fonologiya)*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1971.

*Статья поступила в редакцию 28.07.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-26-28

***Gumennikova Yu.V.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Volga State Transport University (Samara, Russia), E-mail: gumennikuv@yandex.ru*
***Akhmadullin F.R.****, Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Samara State University of Economics (Samara, Russia), E-mail: Fanis83ar@mail.ru*

**DEVELOPMENT AND APPLICATION OF A CUMULATIVE SYSTEM FOR ASSESSING THE KNOWLEDGE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE DISCIPLINE "MATHEMATICS".** The article reveals an urgent problem of higher professional education – improving its quality by activating students' academic work during the semester. One of the possible ways to solve this problem is to improve the system for assessing students' individual achievements. The main objective of the research is to develop a cumulative assessment system that improves the effectiveness of teaching mathematics. The authors have considered in detail the stages of forming a student's work assessment in the semester (current control) and in the exam (final control). The presented system was tested by the authors in the course of studying mathematics by students of the Volga State University of Railways in 2022 – 2024. The analysis of the results showed the activation of all types of students' academic work and a significant improvement in the quality of mathematical education in comparison with the control group.

*Key words:* **assessment system, point rating system, current and final control, total score, mathematics**

***Ю.В. Гуменникова,*** *канд. физ.-мат. наук, доц., Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: gumennikuv@yandex.ru*
***Ф.Р. Ахмадуллин,*** *канд. техн. наук, доц., Самарский государственный экономический университет, г. Самара, E-mail: Fanis83ar@mail.ru*

# РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА»

Статья посвящена актуальной проблеме высшего профессионального образования – улучшению его качества за счет активизации учебной работы студентов в семестре. Один из возможных путей решения указанной проблемы – совершенствование системы оценивания индивидуальных достижений студентов. Основная задача исследования – разработка накопительной оценочной системы, повышающей эффективность обучения математике. Авторами подробно рассмотрены этапы формирования оценки работы студента в семестре (текущий контроль) и на экзамене (итоговый контроль). Представленная система была апробирована авторами в процессе изучения курса математики студентами Приволжского государственного университета путей сообщения в 2022–2024 годах. Анализ результатов показал активизацию всех видов учебной работы студентов и значительное улучшение качества математического образования в сравнении с контрольной группой.

*Ключевые слова:* **система оценивания, балльно-рейтинговая система, текущий и итоговый контроль, суммарный балл, математика**

В настоящее время наблюдается выраженное противоречие между потребностью государства в высококвалифицированных специалистах и отсутствием отработанной методики их подготовки. Существующий на сегодняшний день механизм подготовки инженерных кадров узкопрофилен и не позволяет системно организовать практико-ориентированный подход [1]. Актуальность представленной работы обусловлена необходимостью обеспечения достаточного уровня сформированности общих и профессиональных компетенций выпускника вуза. Разработка и внедрение новых методов и средств обучения является важнейшей задачей преподавателя высшей школы. В ФГОС 3++ сформулированы четкие требования как к качеству обучения, так и к оценке знаний, полученных обучающимися. Применяемая в большинстве отечественных учебных заведений традиционная система оценивания не отвечает этим требованиям. Такая система, сложившаяся еще в начале прошлого века, имеет ряд недостатков, самыми существенными из которых выступают:

– субъективность оценки, получаемой обучающимся во время итоговых контрольных мероприятий;

– отсутствие прозрачной системы поощрения добросовестной работы студента в семестре и в целом;

– невозможность выстроить студенту свою «образовательную траекторию», отвечающую его целям и амбициям.

Все вышеперечисленное препятствует повышению качества российского образования, ведет к утрате доверия к результатам образования, падению престижа высшего образования. Целью настоящего исследования является разработка накопительной оценочной системы, способствующей устранению вышеперечисленных недостатков, а также анализ результатов ее внедрения в учебный процесс. В качестве такой системы в зарубежных странах давно и успешно применяется накопительная система зачетных единиц, получившая название балльно-рейтинговой системы оценивания (БРС). Такая система является одной из современных педагогических технологий, призванных повысить качество обучения, добиться большей объективности процедуры оценивания результатов обучения, активизировать работу студентов, получающих возможность управлять своей успеваемостью.

Преподаватели различных российских университетов проектируют, разрабатывают, апробируют и внедряют различные балльно-рейтинговых модели для оценки уровня компетенций обучающихся с помощью системы накопления баллов. В частности, в Уфимском государственном нефтяном техническом университете разработана и апробирована на двух кафедрах концепция БРС оценивания результатов обучения студентов. Авторы М.Ю. Прахова, С.В. Светлакова и др. [2] считают, что предлагаемая концепция повышает эффективность образовательного процесса и обеспечивает преимущества всем его участникам: обучающемуся, преподавателю и будущему работодателю. Н.А. Мальцева и В.Е. Пеньков [3], проанализировав достоинства и недостатки БРС, делают заключение о нецелесообразности полного отказа от традиционных методов проверки знаний. Ими предлагается смешанная модель оценивания, так называемый «двойной учет», позволяющий сохранить сильные стороны классической БРС и ослабить ее недостатки. Е.С. Шакурова, С.В. Бабин и И.Ю. Старчикова [4], внедряя БРС в учебный процесс, поинтересовались мнением студентов очного (73% респондентов) и очно-заочного обучения. Анализ результатов показал положительную тенденцию применения БРС как в блоке социально-гуманитарных дисциплин, так и в профессиональных дисциплинах. По мнению обучающихся, такая система является более гибкой и объективной по сравнению с традиционной, в результате ее применения повышается мотивация студентов к овладению знаниями и эффективность учебного процесса в целом. В статье Б.А. Сазонова [5] рассматриваются особенности российской практики применения БРС оценивания результатов обучения студентов, и предлагается типовая модель, гармонизирующая как с отечественными, так и общеевропейскими требованиями к выпускникам вузов. Представленная автором новая оценка успеваемости позволяет сравнивать и сопоставлять качество обучения в российских и западноевропейских учебных заведениях.

Научная новизна исследования определяется возможностью использования разработанной накопительной оценочной системы (НОС) для повышения эффективности обучения студентов технических вузов. Теоретическая значимость работы заключается в проектировании накопительной системы оценивания индивидуальных достижений обучающихся вуза по дисциплине «Математика». Практическая значимость исследования обусловлена возможностью внедрения разработанной НОС в учебный процесс для изучения отдельных дисциплин, в частности математики. Задачи исследования: разработка накопительной системы (НС) оценивания знаний студентов вузов по дисциплине «Математика» и анализ результатов внедрения разработанной системы в учебный процесс.

В большинстве технических вузов России, в частности в Приволжском Государственном университете путей сообщения (ПривГУПС), дисциплина «Математика» изучается четыре семестра. Используются такие образовательные технологии [6], как лекционные (Л) и практические занятия (ПЗ); домашние задания (ДЗ); промежуточное тестирование (ПТ), контрольная работа (КР). Успеваемость обучающегося оценивается по 100-балльной шкале. На текущий контроль отводится 60 баллов, на итоговый (зачет или экзамен) – 40.

Рассмотрим подробнее формирование оценки работы студента в семестре (текущий контроль). Авторы предлагают следующее распределение баллов в семестре, представленное в табл. 1.

Таблица 1

Система накопления баллов текущего контроля

| Вид учебной деятельности | Максимальное количество начисляемых баллов |
|---|---|
| Лекции | 15 |
| Домашние задания | 20 |
| Контрольная работа | 15 |
| Промежуточное тестирование | 10 |

Баллы за лекции учитывают присутствие студента на каждой лекции (0,25 балла) и сданные конспекты этих лекций (0,5 балла за конспект одной лекции). С повсеместным введением дистанционных образовательных технологий процесс чтения лекций и контроля работы студентов на этих занятиях значительно упростился, особенно это относится к потокам более 100 человек. Для получения 8 баллов за лекции от студентов требуется в день проведения каждой лекции выложить ее конспект в электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) вуза для последующей проверки и зачета преподавателем. Лекционные баллы следует начислять только за полный комплект конспектов лекций в количестве 16 штук. Фрагментарная же работа с теоретическим материалом, по мнению авторов, не заслуживает баллов вовсе, так как не позволяет обучающемуся получить системные и полные знания. Если в конце семестра у добросовестного студента обнаруживается недостаток нескольких конспектов по уважительным причинам (например, болел, был в пути, отсутствовал Интернет, работа не загрузилась до истечения установленного срока), ему предлагается создать презентации по темам недостающих лекций, лучшие из этих презентаций могут быть использованы преподавателем в дальнейшей работе. Дополнительные 3 балла за лекции студент может заработать, изучив и законспектировав темы, предусмотренные для самостоятельного изучения или организуя материал лекций в виде таблиц. Составление таблиц позволяет систематизировать и «кристаллизовать» изученный теоретический материал, сформировать его в наиболее доступной форме, упрощающей работу по решению практических задач. Такой прием можно рекомендовать по темам «Произведения векторов и их основные свойства», «Уравнения плоскости», «Уравнения прямой (на плоскости и в пространстве)», «Основные свойства и уравнения кривых второго порядка», «Основные свойства и уравнения поверхностей второго порядка», «Применение определенного интеграла» и т. п. Доля студентов, получающих 12 баллов за данный вид учебной работы, составляет 70–80%, получающих же дополнительные 3 балла – 10–20%, причем эти значения являются достаточно устойчивыми, несколько повышаясь от семестра к семестру, поскольку большинство обучающихся стремится получить баллы за лекции, справедливо считая эту часть учебной работы наиболее простой.

Письменные домашние задания заключаются в выполнении студентом ИДЗ индивидуальных домашних заданий. Индивидуальные задания, разработанные и применяемые авторами, содержат 30 вариантов заданий по каждой теме программы дисциплины и состоят из 2–5 типовых заданий, 1–3 заданий повышенной сложности и практико-ориентированной задачи. ДЗ выдается по окончании практического занятия и должно быть выполнено студентом и выложено в ЭИОС вуза к следующему занятию. Ограничение по времени призвано обеспечить ритмичность работы студента на протяжении всего семестра. За выполнение базовой части ИДЗ студент получает 12 баллов, за регулярное выполнение заданий повышенной сложности – еще 8. Баллы начисляются не за каждое задание в отдельности, а за зачтенные полностью блоки заданий. Целесообразно разбить семестр на два блока, определяемых семестровой аттестацией. За выполненные в полном объеме ИДЗ в периоды до и после аттестации следует давать по половине баллов, т. е. по 6 за базовую часть и по 4 – за усложненную. Отметим, что примерно половина потока набирает таким образом 10–16 баллов, а 10–20% обучающихся – максимально возможные 20 баллов.

Контрольная работа (КР), в отличие от вышеприведенных видов учебной деятельности, является обязательной для выполнения, поскольку регламентируется в учебном плане дисциплины, на нее предусматривается 9 часов. Как правило, КР состоит из 10–15 заданий более сложного уровня, чем ИДЗ. По возможности, в нее включаются профессионально-ориентированные задачи, требующие анализа конкретных ситуаций, возможных в будущей профессиональной деятельности [7]. В частности, в первом семестре в разделе «Линейная алгебра» для иллюстрации метода Гаусса используется система канонических уравнений для двухуровневого моста, нагруженного горизонтальной узловой нагрузкой. В разделе «Аналитическая геометрия» – задачи, демонстрирующие применение векторов в решении профессиональных строительных задач, а также переходные кривые (клотоида, кубическая парабола), используемые при сопряжении прямолинейных участков железнодорожного пути с участками, представляющими собой дугу окружности. В разделе «Введение в математический анализ» теме «Приращение функций» вычисляются погрешности при измерении величин, что широко используется при изучении специальной дисциплины «Инженерная геодезия». Во втором семестре при изучении раздела «Дифференциальное и интегральное исчисление» используются задачи на вычисление скорости, ускорения, угловой скорости, задачи на максимум и минимум, глобальный экстремум, позволяющие оптимизировать проектировку новых железнодорожных путей, снизить затраты, повысить надежность и безопасность железнодорожного транспорта. В третьем семестре рассматриваются задачи, исследующие деформации строительных сооружений и колебательные процессы, процессы выделения тепла дорожными конструкциями, требующие составления и решения дифференциальных уравнений. В четвертом семестре при изучении теории вероятностей и математической статистики студенты производят статистическую обработку результатов измерения параметров рельсовой колеи, учитывая ее отклонения от нормативных значений по уровню или по ширине, вычисляя процент неисправного пути и принимая решение о необходимости ремонта или о возможности дальнейшей эксплуатации исследуемого участка пути.

Во избежание аврала в конце семестра прием и зачет КР желательно проводить в два этапа: первую половину до семестровой аттестации (7 баллов), вторую – после, ближе к концу семестра (8 баллов). Если же КР сдается в последний момент, за нее дается всего 5 баллов. Максимальное число баллов за КР получают 35–45% студентов, не сдавшие КР студенты не допускаются к экзамену.

Тестирование проводится дважды за семестр. Как правило, тесты содержат 20–25 несложных заданий или теоретических вопросов с четырьмя вариантами ответов на каждое. Тестирование можно проводить как в аудитории, так и в режиме онлайн на платформе ЭИОС ПривГУПС, время прохождения теста должно быть ограничено. Тест считается пройденным (за каждый студент получает по 5 баллов), если содержит не менее 70% верных ответов. Если тест не пройден, возможно повторное тестирование с присвоением меньшего количества баллов, например, трех. Поскольку обеспечить полный контроль, гарантирующий самостоятельность выполнения заданий теста студентом практически невозможно, большая часть обучающихся успешно проходят тестирование, набирая при этом суммарно 6–10 баллов.

Последняя составляющая текущего контроля – «премиальные» баллы. В табл. 1 они не отражены, т. к. присуждаются преподавателем в исключительных случаях за «особые заслуги» студента в семестре. Это могут быть систематические выступления перед сокурсниками с заранее подготовленными темами или решениями особо интересных заданий, выступление со своими докладами на студенческих научных конференциях, 100% посещаемость и активная работа студента целевого обучения на дополнительных занятиях. Кроме того, эти баллы получают студенты, способные разбирать и выполнять домашние задания самостоятельно, сразу после лекции, не дожидаясь проведения соответствующего практического занятия. Обычно «премиальные» баллы получают от трех до восьми процентов обучающихся.

Итоговый контроль во всех семестрах проводится в письменном виде, с ограничением по времени и под строгим контролем преподавателя, что исключает возможность списывания. В первом семестре изучаются линейная алгебра, векторная алгебра, аналитическая геометрия, комплексные числа. Вследствие большого объема и разнородности пройденного материала в экзаменационных билетах дается 8 заданий, по два на каждый раздел. Задания могут быть как практического, так и теоретического содержания, каждое верное решение или ответ оценивается в 5 баллов.

Второй семестр рассматривает дифференциальное исчисление функций одной и нескольких переменных и интегральное исчисление. Форма контроля – зачет. Билет, предлагаемый студенту, содержит два достаточно объемных практических задания, одним из которых может быть проведение полного исследования функции и построения ее графика, другим – вычисление геометрических параметров при помощи определенного интеграла и два теоретических вопроса. За выполнение каждого из них начисляется от 0 до 10 баллов, пропорционально объему верного решения. Оценка «зачтено» ставится при сумме баллов не менее 65.

Таблица 2

Табель успеваемости группы

| № | Ф.И.О. | Л | ИДЗ | КР | ПТ | Итоговый контроль | Суммарный балл | Итоговая оценка |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Студент 1 | 15 | 20 | 10 | 10 | 60 | 115 | отлично |
| 2. | Студент 2 | 10 | 10 | 5 | 5 | 50 | 80 | хорошо |
| 3. | Студент 3 | 0 | 10 | 5 | 5 | 35 | 55 | удовл. |

В третьем семестре изучаются дифференциальные уравнения и ряды. В качестве заданий билета можно использовать задачи на составление и решение дифференциальных уравнений, описывающих задачи строительного производства.

Последний семестр посвящен теории вероятностей и математической статистике и завершается экзаменом. Экзаменационный билет содержит две задачи (по одной на каждый раздел) и два теоретических вопроса, по возможности концептуальные или обобщающие. За каждое задание начисляется 0–10 баллов.

Суммарные баллы переводятся в качественную оценку «отлично», «хорошо» и пр. В табл. 2 приведен пример табеля группы по итогам семестра.

В начале обучения дисциплине в ЭИОС вуза размещается табл. 1 с разъяснениями, в день проведения промежуточной аттестации – табл. 2 с итоговой оценкой каждого студента за семестр. Приведенный авторами подход обеспечивает прозрачность и объективность процедуры оценивания [8].

В табл. 3 приведено распределение баллов текущего контроля, полученных студентами строительной специальности за 4 семестра изучения математики в 2022–2024 годах. Максимально возможное количество баллов по каждому виду учебной работы показано в верхней строке таблицы, численность потока в первом семестре – 110 человек, во втором – 109, в третьем – 102, в четверном – 101.

нить не только качество математической подготовки, но и уровень сформированности профессиональной компетенции. В табл. 4 приведены данные тестирования студентов, в 2021 году завершивших изучение математики, оцениваемых по традиционной системе (контрольная группа), и студентов, завершивших обучение математике в 2024 году, при обучении которых использовалась описанная в данной работе НОС (экспериментальная группа). У этих групп студентов баллы ЕГЭ по математике при поступлении в вуз были примерно одинаковые, то есть они сравнимы по основным показателям равенства начальных условий. В верхней строке таблицы указаны числа, показывающие процент верно выполненных студентом заданий итогового теста. Поскольку численность контрольной и экспериментальной групп разная – 119 и 101 человек соответственно, количество обучающихся, набравших определенные баллы также указано в процентах.

Данные таблицы 4 показывают, что количество обучающихся, набравших менее 50 баллов (оценка «неудовлетворительно»), снизилось на 9,1%; доля же обучающихся, получивших более 70 баллов (оценки «хорошо» и «отлично»), повысилась на 55%.

Таким образом, можно считать разработанную авторами оценочную систему эффективным инструментом активизации систематической самостоятельной работы и, следовательно, повышения качества математической подготовки обучающихся и уровня сформированности профессиональной компетентности.

Таблица 3

Распределение баллов текущего контроля

| | Конспекты лекций (15) | | Домашние задания (20) | | Контрольная работа (15) | | Промежуточное тестирование (10) | | Премиальные баллы (10) | Средний балл студента за семестр |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Кол-во баллов | 10 | 15 | 10 | 20 | 5 | 15 | 5 | 10 | 10 | |
| 1 семестр (чел.) | 71 | 12 | 56 | 12 | 70 | 39 | 40 | 59 | 3 | 31,32 |
| 2 семестр (чел.) | 74 | 11 | 61 | 12 | 68 | 41 | 39 | 58 | 6 | 32,52 |
| 3 семестр (чел.) | 80 | 15 | 63 | 13 | 51 | 50 | 31 | 60 | 7 | 36,71 |
| 4 семестр (чел.) | 82 | 14 | 61 | 16 | 48 | 52 | 30 | 61 | 9 | 37,63 |

Таблица 4

Результаты итогового тестирования

| | 0–10 | 11–20 | 21–30 | 31–40 | 41–50 | 51–60 | 61–70 | 71–80 | 81–90 | 91–100 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Контрольная группа (%) | 1,7 | 4,2 | 4,2 | 8,4 | 14,3 | 19,3 | 22,7 | 14,3 | 9,2 | 1,7 |
| Экспериментальная группа (%) | 1 | 3 | 4 | 7,9 | 13,9 | 15,8 | 16,8 | 18,8 | 13,9 | 4,9 |

Полученные данные иллюстрируют активизацию работы обучающихся по всем видам учебной деятельности от семестра к семестру. Этот факт объясняется тем, что студенты принимают предложенную им систему оценивания, убеждаясь в ее прозрачности и эффективности. Привыкая к систематической самостоятельной работе (как минимум 4 часа в неделю), они лучше понимают математику, перестают ее бояться, признают необходимость и полезность для освоения специальных дисциплин.

По окончании изучения курса математики обучающиеся проходят итоговое тестирование. Тесты составлены таким образом, что становится возможным оценивать не только качество математической подготовки, но и уровень сформированности профессиональной компетенции. Являясь частью классической БРС, она обладает всеми ее преимуществами, предоставляя возможность студенту формировать индивидуальный образовательный маршрут, а преподавателю – корректировать процесс обучения, получая обратную связь еще задолго до промежуточной аттестации. Простота реализации предложенной НОС и её пошаговое освоение даёт возможность её цифровизации, что частично и осуществляется посредством ЭИОС. Подобный подход к проектированию оценочных систем можно использовать в процессе подготовки современного инженера в образовательных учреждениях других типов при изучении различных дисциплин.

Библиографический список


1. Петренко Н.В., Лучин В.Л. Естественно-научные дисциплины как основа формирования профессиональной компетентности будущих инженеров. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2025; № 1: 76–88.
2. Прахова М.Ю., Светлакова С.В., Заиченко Н.В. Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов. *Высшее образование в России*. 2016; № 3: 17–25.
3. Мальцева Н.Н., Пеньков В.Е. Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 4: 139–145.
4. Шакурова Е.С., Бабин С.В., Старчикова И.Ю. Внедрение балльно-рейтинговой системы в учебный процесс технического вуза: анализ мнений студентов. *Перспективы науки и образования.* 2020; № 2 (44): 47–58.
5. Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний: особенности российской практики. *Образование и наука*. 2012; № 9 (98): 15–34.
6. Рябинова Е.Н., Гуменникова Ю.В., Кайдалова Л.В. Оценочные средства как способ повышения качества математической подготовки бакалавров в университете. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2019; Т. 21, № 68: 10–15.
7. Гуменникова Ю.В., Кайдалова Л.В. Одна из моделей балльно-рейтинговой системы оценивания знаний бакалавров университета по дисциплине «Математика». *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2021; Т. 23, № 79-2: 187–193.
8. Gumennikova Ju., Zolkin A., Bogdanov M., Uzdenova M. Cumulative assessment system: design, approbation and application results. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2024; Vol. 12, № 5. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=80090120


References


1. Petrenko N.V., Luchin V.L. Estestvenno-nauchnye discipliny kak osnova formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih inzhenerov. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2025; № 1: 76-88.
2. Prahova M.Yu., Svetlakova S.V., Zaichenko N.V. Koncepciya ball'no-rejtingovoj sistemy ocenivaniya rezul'tatov obucheniya studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2016; № 3: 17-25.
3. Mal'ceva N.N., Pen'kov V.E. Ball'no-rejtingovaya sistema: dostoinstva i nedostatki. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2021; T. 30, № 4: 139-145.
4. Shakurova E.S., Babin S.V., Starchikova I.Yu. Vnedrenie ball'no-rejtingovoj sistemy v uchebnyj process tehnicheskogo vuza: analiz mnenij studentov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 2 (44): 47-58.
5. Sazonov B.A. Ball'no-rejtingovye sistemy ocenivaniya znanij: osobennosti rossijskoj praktiki. *Obrazovanie i nauka*. 2012; № 9 (98): 15-34.
6. Ryabinova E.N., Gumennikova Yu.V., Kajdalova L.V. Ocenochnye sredstva kak sposob povysheniya kachestva matematicheskoj podgotovki bakalavrov v universitete. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk.* 2019; T. 21, № 68: 10-15.
7. Gumennikova Yu.V., Kajdalova L.V. Odna iz modelej ball'no-rejtingovoj sistemy ocenivaniya znanij bakalavrov universiteta po discipline "Matematika". *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk.* 2021; T. 23, № 79-2: 187-193.
8. Gumennikova Ju., Zolkin A., Bogdanov M., Uzdenova M. Cumulative assessment system: design, approbation and application results. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2024; Vol. 12, № 5. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=80090120


*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

УДК 51 (07): 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-29-32

***Kolobov A.N.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*

**MATHEMATICS OLYMPIADS AT THE PRESENT STAGE OF EDUCATION.** The article discusses methodological features of solving Olympiad problems at the theoretical level in high school. Olympiads are not only immersion in a unique environment where you can meet like-minded people and learn a lot of new things, but also an opportunity to receive benefits upon admission after school. Preparation for Olympiads and active participation in them can be more important and useful only than preparation for the Unified State Exam. Training for Olympiads, students receive preparation for the Unified State Exam at a higher level. In this regard, it can be said that Olympiads in mathematics develop intelligence and create a sufficient basis for studying at a university, play a rather important role in the implementation of the federal state educational standard. The methodological developments of the study of this issue presented in the article were implemented in a specific educational process based on MAOU "Secondary School No. 2" in the city of Kuvandyk, Orenburg Region, and allowed students to increase their motivation and their mental abilities.

*Key words:* **mathematics, olympiad, educational activities, methodological recommendations, educational program**

***А.Н. Колобов****, канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

# ОЛИМПИАДЫ ПО МАТЕМАТИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассмотрены методические особенности решения олимпиадных заданий по математике на теоретическом уровне в средней школе. Олимпиады – это не только погружение в уникальную среду, где можно встретить единомышленников и узнать много нового, но и возможность получить льготы при поступлении после школы. Подготовка к олимпиадам и активное участие в них бывает важнее и полезнее лишь подготовки к ЕГЭ. Готовясь к олимпиадам, обучающиеся получают подготовку к ЕГЭ на более высоком уровне. В связи с этим можно сказать о том, что олимпиады по математике развивают интеллект и создают достаточную базу для учебы в вузе, играют довольно важную роль в реализации федерального государственного образовательного стандарта. Представленные в статье методические разработки исследования данного вопроса были реализованы в конкретном учебном процессе на базе МАОУ «СОШ № 2» города Кувандыка Оренбургской области и позволили у обучающихся повысить мотивацию школьников и их умственные способности.

*Ключевые слова:* **математика, олимпиада, учебная деятельность, методические рекомендации, образовательная программа**

Актуальность исследования обусловлена тем, что с 2024 года у школьников появилась возможность создавать свое цифровое портфолио, которое они могут использовать: формировать его, отправлять в приемные комиссии вузов и сузов, получать содержательные подборки образовательных ресурсов. По проекту с 2030 года ученики смогут управлять своим образовательным маршрутом. В связи с этим нововведением поднимается вопрос об активизации участия обучающихся в олимпиадах, где они могут получить награды, чтобы повысить свои шансы при поступлении и показать себя миру. Организации подготовки школьников к математической олимпиаде далеко не во всех школах уделяется должное внимание. В большинстве случаев подготовка к олимпиадам возможна только на дополнительных занятиях, так как учебного времени не хватает для более углубленного изучения материала. Однако и это время получается выделить не всегда оптимально.

Методика организации подготовки школьников к математической олимпиаде на современном этапе образования отражается в работах Н.Х. Агаханова [1], А.А. Андреева [2], А.В. Соколова [3] и др.

Целью данного исследования является определение оптимальности и эффективности применения на практике в курсе среднего общего образования разработанной, внедренной и апробированной программы для подготовки к математическим олимпиадам и проверка их на базе МАОУ «СОШ № 2» города Кувандыка Оренбургской области.

Объектом исследования является процесс обучения решению олимпиадных заданий в курсе математики среднего общего образования.

Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач:

– проанализировать нормативную документацию, учебную и учебно-методическую литературу, необходимую для подготовки к математическим олимпиадам по основным темам с методическими указаниями;

– разработать образовательную программу для подготовки к математическим олимпиадам;

– организовать интернет-сообщество для поддержания мотивации, публикации полезной информации и структурированности имеющихся знаний;

– провести на базе образовательного учреждения апробацию методической разработки и описать ее результаты.

Научная новизна исследования состоит в методической разработке образовательной программы для подготовки к математическим олимпиадам для обучающихся МАОУ «СОШ № 2» города Кувандыка Оренбургской области.

Олимпиады развивают интеллект и создают достаточную базу для учебы в вузе. Например, студенты МФТИ, МГУ или ВШЭ, которые готовились лишь к ЕГЭ, начинают испытывать проблемы по математике в первом семестре; а ребята, активно участвующие в олимпиадах, легче усваивают вузовский материал [4]. Готовясь к олимпиадам, ребята получают подготовку к ЕГЭ на более высоком уровне. Некоторые задачи по виду напоминают задачи ЕГЭ, но более содержательные и трудные. Даже если не удастся выиграть, у ребят будет опыт решения сложных задач, что дает возможность получить высокий балл [5].

Теоретическая значимость результатов определяет перспективу дальнейшего исследования по данному направлению деятельности при усовершенствовании и доработки методического материала по подготовке к олимпиадам.

Практическая значимость результатов исследования может быть полезна учителям, преподавателям математики при подготовке учащихся не только к участию в олимпиадах, но и в подготовке ими учащихся к успешному завершению обучения в школе и получению максимальных баллов на ЕГЭ. Интеграция в процесс обучения комплекса заданий повышенной сложности подготовит учащихся к решению любых задач и заданий.

Исследуемый практический эксперимент и дальнейший анализ его результатов, приведенный в данной статье, позволяет наиболее полно и объективно раскрыть значимость внедрения методического комплекса по подготовке к олимпиадным задачам и его значение в развитии способностей учащихся.

Сегодня обучающимся предоставляется возможность поступить в вуз без сдачи экзаменов, но для этого нужно стать победителем школьной олимпиады, перечень которых ежегодно публикует Министерство просвещения. Причем каждой олимпиаде присваивается свой уровень:

Первый уровень – победа дает право поступить в вуз без экзаменов.

Второй уровень – победа дает 100 баллов ЕГЭ по профильному предмету.

Третий уровень – льготы за победу вуз определяет самостоятельно.

Помимо призов от организаторов, победа в них учитывается в портфолио и может принести дополнительные баллы. Воспользоваться льготой можно в течение 4 лет. Однако при подаче документов победа в олимпиаде учитывается лишь в одном университете. Чтобы подтвердить льготу, нужно набрать на ЕГЭ по профильному предмету не менее 75 баллов.

Всероссийская олимпиада школьников (далее – ВСОШ) – это главная олимпиада России, которой присваивается первый уровень. Олимпиада проводится в целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности. Организатором является Министерство просвещения РФ. Принять участие во ВСОШ может любой желающий в своей среднеобразовательной школе.

В олимпиаде есть призеры и победители. На школьном этапе дипломы призеров выдаются всем, кто набрал баллы выше установленного. Для следующих есть квоты. Так, на заключительном этапе призеров олимпиады должно быть меньше 45% от числа его участников, победителей – меньше 8%. Причем из победителей и призеров финала создаются отдельные команды для участия в соревновании уже на международном уровне.

Олимпиада «Ломоносов» (далее – Ломоносов) проводится с 2005 года Московским государственным университетом (далее – МГУ) на базе форума «Ломоносов». Олимпиаде по математике присваивается первый уровень. Льготы для победителей распространяются и на другие вузы, хотя в приоритете поступление в МГУ.

Участвовать могут школьники 1–11 классов. Если победители (призеры) примут решение участвовать в олимпиаде в следующем году, то могут участвовать сразу в финале, пропустив отборочный.

Олимпиада «Покори Воробьевы горы» (далее – ПВГ) – это проект МГУ имени Ломоносова и газеты «Московский комсомолец» с 2005 года для ребят, которым трудно участвовать в других федеральных и региональных соревнованиях. Цель – развитие творческих способностей и поддержка интереса к научно-исследовательской деятельности. Льготы победителей, призеров действуют на все вузы, хотя в приоритете МГУ.

Участвовать могут ученики 5–11 классов. Олимпиада по математике имеет первый уровень. В этом учебном году регистрация на отборочный этап и сам этап были в период с 12 ноября 2024 года по 14 января 2025 года.

Олимпиада Московского физико-технического института (далее – «Физтех») включает в себя олимпиадные задания, лекции, семинары, а также возможность заниматься в заочной физико-технической школе. Соревнование проводится в Москве и других регионах. Цель – развитие интереса школьников к углубленному изучению физики, математики и повышение доступности качественного высшего образования. Результаты олимпиады дают бонус при поступлении во все вузы, но в приоритете Московский физико-технический университет.

Олимпиада рассчитана на учеников 9–11 классов. По математике у олимпиад второй уровень.

Турнир городов – ежегодная международная математическая олимпиада для школьников 8–11 классов. Олимпиада проходит очно во многих городах России в два тура: осенний – базовый уровень проходил 6 октября, а сложный – 20 октября 2024 года; весенний: базовый – 2 марта и сложный – 16 марта 2025 года. Устный финальный тур очный в марте 2025 года в Москве для 11 классов с дипломами победителей текущего осеннего тура или предыдущего сезона.

Олимпиада «Турнир городов» входит в Перечень олимпиад школьников Минобрнауки РФ, имеет первый уровень. Сильные участники заключительного тура получают возможность применить особые права при поступлении в вузы России физико-математического (технического) профиля. Дипломанты могут получить до 10 дополнительных баллов за индивидуальные достижения. Авторы лучших работ приглашаются на летнюю конференцию.

Приведенный список перечневых олимпиад является необходимым и достаточным для участия, помимо них можно назвать следующие: Московская олимпиада школьников, «Курчатов», «Росатом», «Шаг в будущее», «Высшая проба» и другие.

Опираясь на проведенное исследование, можно сделать вывод о том, что в некоторых общеобразовательных учреждениях в физико-математических классах вводят олимпиадные элективные курсы, которые посещают только 11 классы, но для остальных это неосуществимо, в частности, из-за загруженности учителей-предметников и наполняемости классов.

По результатам баллов учеников старшей школы на Всероссийской олимпиаде школьников 2024–2025 годов только 4 человека из 20 смогли пройти на муниципальный этап, и ни один – на региональный. Исходя из этого, можно сделать вывод, что на старшей ступени школы необходимо уделить внимание решению олимпиадных задач.

Проблема исследования состоит в низкой мотивации обучающихся к участию в олимпиадах (особенно в регионах), а также отсутствии полноценной подготовки и осведомленности участников в большинстве школ.

Для решения данной проблемы мы разработали образовательную программу для подготовки к математическим олимпиадам и организовали интернет-сообщество «Стратегия олимпийских математиков» для поддержания мотивации, публикации полезной информации и структурированности имеющихся знаний.

Программа для подготовки обучающихся к олимпиадам по математике рассчитана на один учебный год, а именно – 96 занятий по 3 раза в неделю. Причем один академический час (далее – а.ч.) отводится на очное занятие после уроков, а оставшиеся 2 а.ч. – на занятия в онлайн-формате и самостоятельную работу. Всего программа длится 4 320 а.ч. В интернет-сообществе «Стратегия олимпийских математиков» регулярно публикуются не только полезные материалы и источники информации для продуктивной подготовки, но и записи проводимых занятий с домашними заданиями по ним.

Далее по каждой теме разобраны некоторые задания, которые были рассмотрены на практике, а остальные дополнительные и интересные задания предлагаются в пособиях из списка литературы. За задания по каждой теме присуждается определенное количество баллов. За задания по темам «Целые числа», «Текстовые задачи» и «Разные задачи» можно получить по 3 балла, по темам «Алгебра и математический анализ», «Алгебраические уравнения и неравенства», «Тригонометрия» и «Комбинаторика» – по 4 балла, а по теме «Планиметрия» – по 5 баллов. Верно решенный вариант, составленный из заданий всех перечисленных блоков, можно решить на 30 баллов. Также были составлены и проведены входное и итоговое тестирование в виде описываемых вариантов.

В дополнение к разработанной программе для подготовки обучающихся старших классов к математическим олимпиадам было создано интернет-сообщество в социальной сети «ВКонтакте» на платформе Сферум, главной целью которого является привлечение учеников, заинтересованных в самообразовании, и оказание поддержки им в процессе подготовки, а также значительное упрощение образовательного процесса.

В ходе реализации образовательного процесса по олимпиадной подготовке в сообществе освещался полезный учебно-методический материал, который находится в открытом доступе и собирался для упрощения процесса поиска и понимания основного и углубленного курса математики.

Кроме того, регулярно публиковались решения заданий и увлекательные задачи на размышление, а также видеоразбор некоторых номеров из вариантов олимпиад. Вступая в сообщество и изучая необходимый материал, ученики выстраивают свою стратегию подготовки. Предлагаемый материал оказывается полезным не только для решения задач повышенного уровня сложности, но и для хорошей подготовки к ЕГЭ и контрольным работам.

Педагогический эксперимент реализовывался на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2 города Кувандыка Оренбургской области» в течение 2024–2025 учебного года. Целью являлась проверка гипотезы о том, что предложенные методы решения олимпиадных заданий по математике повысят мотивацию учеников к обучению и их шансы на победу в олимпиаде по математике.

Проведенный эксперимент делился на несколько важных этапов: констатирующий; формирующий; контрольный.

В ходе первого этапа проводился анализ образовательной программы, в частности содержания предмета «Математика», изучена учебно-методическая литература для углубленного изучения данной дисциплины. Кроме того, осуществлялось наблюдение за учебной активностью обучающихся на уроках математики, а также опрашивались методисты школы и ученики по исследуемой теме. В качестве материала для занятий разработаны технологические карты.

Экспериментальной группой выступили обучающиеся 10–11 классов в количестве 14 человек, среди которых и способные, и заинтересованные дети. В начале курса они познакомились с пособиями для подготовки и решили входное тестирование из 8 заданий по разным темам. По окончании курса было предложено итоговое тестирование. Главная задача – решить как можно больше номеров. За верно решенное задание по темам «Целые числа», «Текстовые задачи», «Разные задачи» можно получить 3 балла, по темам «Алгебра и математический анализ», «Алгебраические уравнения и неравенства», «Тригонометрия» и «Комбинаторика» – 4 балла, а по теме «Планиметрия» – 5 баллов. Результаты тестов представим в виде табл. 1.

Таблица 1

Баллы за входной и итоговый тестирования

| № ученика | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ВТ | 5 | 3 | 12 | 20 | 7 | 2 | 1 | 11 | 9 | 3 | 5 | 0 | 14 | 8 |
| ИТ | 7 | 4 | 9 | 26 | 7 | 1 | 0 | 15 | 8 | 5 | 10 | 2 | 17 | 12 |

Для того чтобы определить, есть ли прогресс после введения программы подготовки по результатам учеников, мы воспользовались критерием Вилкоксона для связанных выборок. Обозначим проверяемые гипотезы.

*Нулевая гипотеза* $H_0$ – наблюдаемая разница в результатах входного и итогового тестов статистически незначимая. *Альтернативная гипотеза* $H_1$ – наблюдаемая разница статистически значимая.

Для проверки по критерию обозначим уровень значимости $\alpha$, другими словами, вероятность появления ошибки в итогах, равным значению 0,05. Далее следует исключить из выборки обучающихся, баллы которых по входному и итоговому тестированиям совпадают. В данном случае – это пятый ученик. Тогда объем выборки можно сократить на одно значение, получив вместо четырнадцати объем, равный тринадцати. Согласно новой выборке проделаем некоторые преобразования, которые занесем в табл. 3.

1. В первый столбец таблицы запишем порядковый номер участника эксперимента, во второй и третий столбцы – их баллы по срезам.

2. В четвертый столбец внесем разности, взятые по модулю, а именно – из результатов итогового теста ученика вычтем результаты входного теста.

Перед окончанием заполнения с новой выборкой составим таблицу рангов абсолютных значений разностей, которые однозначно устанавливаются номером по порядку, если в выборке отсутствуют одинаковые значения и последо-

Таблица 2

Модули разности с указанием номера ранга

| № разности | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Модуль разности | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 6 |

Таблица 3

Контрольная таблица полученных значений

| № ученика | Результаты до эксперимента | Результаты после эксперимента | Значения разностей | Ранг модуля разности | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | *плюс* | *минус* |
| 1-й | 5 | 7 | 2 | 6 | |
| 2-й | 3 | 4 | 1 | 2,5 | |
| 3-й | 12 | 9 | -3 | | 8,5 |
| 4-й | 20 | 26 | 6 | 13 | |
| 5-й | 7 | 7 | 0 | – | |
| 6-й | 2 | 1 | -1 | | 2,5 |
| 7-й | 1 | 0 | -1 | | 2,5 |
| 8-й | 11 | 15 | 4 | 10,5 | |
| 9-й | 9 | 8 | -1 | | 2,5 |
| 10-й | 3 | 5 | 2 | 6 | |
| 11-й | 5 | 10 | 5 | 12 | |
| 12-й | 0 | 2 | 2 | 6 | |
| 13-й | 14 | 17 | 3 | 8,5 | |
| 14-й | 8 | 12 | 4 | 10,5 | |

вательность исследуемых данных неубывающая (невозрастающая), если будет совпадение, ранг находится как среднее арифметическое номеров совпадающих значений. После расстановки величин разностей в порядке возрастания и присваивания рангам порядкового номера получим табл. 2.

Проведем анализ. Заметим, что разности под цифрами 1, 2, 3, 4 имеют одно и то же значение по модулю, а значит, ранг для него будет равен среднему арифметическому номеров, то есть (1 + 2 + 3 + 4) : 4 = 10 : 4 = 2,5.

Далее аналогично. Разности 6, 7, 8 тоже совпадают, следовательно, и для определения значения ранга этой разности найдем среднее арифметическое, получив следующее: (5 + 6 + 7) : 3 = 18 : 3 = 6.

Одинаковой величины оказались разности 8 и 9, а также 10 и 11, отсюда, их ранги равны: (8 + 9) : 2 = 17 : 2 = 8,5 и (10 + 11) : 2 = 21 : 2 = 10,5.

3. В последнем столбце таблицы отмечаем полученные выше размеры рангов в соответствующие столбцы (плюс, минус) согласно знаку разности.

4. Отдельно для положительных и отрицательных разностей вычислим суммы рангов. Для знака плюс: 6 + 2,5 + 13 + 10,5 + 6 + 12 + 6 + 8,5 + 10,5 = 75, тогда для знака минус получим следующий результат: 8,5 + 2,5 + 2,5 + 2,5 = 16.

5. Для дальнейших расчетов определим расчетную величину критерия Вилкоксона *W*, которой является наименьшая сумма рангов, вычисленных в предыдущем пункте, и в нашем случае равна сумме отрицательных рангов 16.

6. Исходя из табл. 4 при уровне значимости размером 0,05, установим критическое значение критерия Вилкоксона $W_\alpha$ при объеме выборки, равном 13. Отсюда получили, что оно равняется 18.

проведенных тестирований статистически значимая, т. е. появление различий в результатах маловероятно. Чтобы ответить на вопрос: «Положительный или отрицательный результат дает проведенный эксперимент?» и, соответственно, сделать вывод, необходимо вычислить, каких значений разностей больше.

Таким образом, согласно полученным величинам, положительных разностей больше, следовательно, у большинства обучающихся повысились шансы на победу в олимпиаде по математике. Откуда и делаем вывод, что апробированная образовательная программа оказала плодотворное влияние на обучение и становление школьников.

В результате проведенного исследования рассмотрены важные перечневые олимпиады по математике.

Проанализирована и использована необходимая нормативная документация, качественная учебная и учебно-методическая литература по теме исследования. Были достаточно грамотно и тщательно подобраны олимпиадные задания с решением по основным темам, и представлена необходимая и достаточная теория с методическими указаниями. Кроме того, собран и создан разнообразный материал для организации интернет-сообщества, основанного с целью поддержания мотивации, публикации полезной информации и структурированности имеющихся у учеников знаний. Результаты были апробированы в МАОУ «СОШ № 2» города Кувандыка Оренбургской области. По проведенному педагогическому эксперименту была успешно доказана эффективность выдвинутой гипотезы о том, что образовательная программа повышает мотивацию школьников и их умственные способности, что и доказало верность выбранных методических осо-

Таблица 4

Критические значения *W*-критерия Вилкоксона для связанных выборок

| Объем выборки | Уровень значимости | | Объем выборки | Уровень значимости | | Объем выборки | Уровень значимости | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0,05 | 0,01 | | 0,05 | 0,01 | | 0,05 | 0,01 |
| 6 | 1 | | 13 | 18 | 11 | 20 | 53 | 39 |
| 7 | 3 | | 14 | 22 | 14 | 21 | 60 | 44 |
| 8 | 5 | 1 | 15 | 26 | 17 | 22 | 67 | 50 |
| 9 | 7 | 3 | 16 | 31 | 21 | 23 | 74 | 56 |
| 10 | 9 | 4 | 17 | 36 | 24 | 24 | 82 | 62 |
| 11 | 12 | 6 | 18 | 41 | 29 | 25 | 90 | 69 |
| 12 | 15 | 8 | 19 | 47 | 33 | | | |

7. Руководствуясь правилом о том, что если расчетное значение критерия Вилкоксона меньше критического значения данного критерия или равно ему, то проверяемая нулевая гипотеза $H_0$ отвергается, то есть наблюдаемая разница связанных выборок статистически значимая на выбранном уровне $\alpha$, иначе – статистически незначимая. Для проведенного педагогического эксперимента расчетное значение критерия Вилкоксона $W_\alpha$ равно 16, которое по таблице меньше критического значения этого критерия. Откуда разница в результатах

бенностей решения олимпиадных заданий и оптимальность их применения на практике в курсе среднего общего образования.

Перспективным направлением исследования представляется разработка образовательной программы для подготовки к математическим олимпиадам и организация интернет-сообщества для поддержания мотивации, публикации полезной информации и структурированности имеющихся знаний для обучающихся 5–9 классов МАОУ «СОШ № 2» города Кувандыка Оренбургской области.

Библиографический список


1. Агаханов Н.Х., Подлипский О.К. *Муниципальные олимпиады Московской области по математике*. Москва: МЦНМО, 2019.
2. Андреев А.А., Максимова Е.А., Скородумова Е.А. *Олимпиада школьников. ТИИМ-Технологии. Интеллект. Информатика. Математика. Задания, решения, статистика. 2023/2024 учебный год*: учебное пособие. Москва: МТУСИ, 2024. Available at: https://e.lanbook.com/book/439130
3. Соколов А.В. *Математика. Сборник задач для подготовки к олимпиадам:* учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2025. Available at: https://e.lanbook.com/book/465170

4. Антропов А.В., Власова Н.Ю., Гончарова М.В. и др. *Школьные олимпиады СПбГУ 2023. Математика:* учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2024. Available at: https://e.lanbook.com/book/403547
5. Колобов А.Н. Решение задач повышенной трудности в курсе математики средней школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5: 44–46.

References

1. Agahanov N.H., Podlipskij O.K. *Municipal'nye olimpiady Moskovskoj oblasti po matematike*. Moskva: MCNMO, 2019.
2. Andreev A.A., Maksimova E.A., Skorodumova E.A. *Olimpiada shkol'nikov. TIIM-Tehnologii. Intellekt. Informatika. Matematika. Zadaniya, resheniya, statistika. 2023/2024 uchebnyj god*: uchebnoe posobie. Moskva: MTUSI, 2024. Available at: https://e.lanbook.com/book/439130
3. Sokolov A.V. *Matematika. Sbornik zadach dlya podgotovki k olimpiadam:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Lan', 2025. Available at: https://e.lanbook.com/book/465170
4. Antropov A.V., Vlasova N.Yu., Goncharova M.V. i dr. *Shkol'nye olimpiady SPbGU 2023. Matematika:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2024. Available at: https://e.lanbook.com/book/403547
5. Kolobov A.N. Reshenie zadach povyshennoj trudnosti v kurse matematiki srednej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5: 44-46.

*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-32-35

***Masaeva Z.V.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: masaeva-2009@mail.ru*

**PEDAGOGICAL BARRIERS TO THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION AND WAYS TO OVERCOME THEM IN CONDITIONS OF MULTICULTURAL PEDAGOGY IN CHECHNYA.** The article examines the current problem of multicultural education of preschoolers in kindergartens of the Chechen Republic in the context of a modern multicultural society. Different points of view of scientists are revealed, which consider pedagogical barriers in a multicultural preschool educational space through familiarization of preschool children of kindergartens of Chechnya with cultural diversity in a multicultural environment while simultaneously maintaining a connection with their native language and culture as a key factor in the formation of a conflict-free identity and successful integration into the global multicultural space. The article examines problems that are given special attention in kindergartens of Chechnya in the development of multicultural competence through language training, which, according to the authors, contributes to the formation of a tolerant worldview in children.

*Key words:* **multicultural education, ethnocultural differences, pedagogical barriers, language difficulties, intercultural communication, educational environment, multicultural society, kindergarten, preschooler**

***З.В. Масаева,** канд. психол. наук, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: masaeva-2009@mail.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЧЕЧНЕ

В данной статье рассматривается актуальная проблема поликультурного воспитания дошкольников в детских садах Чеченской республики в контексте современного поликультурного общества. Раскрываются разные точки зрения ученых, которые рассматривают педагогические барьеры в поликультурном дошкольном образовательном пространстве через ознакомление детей дошкольного возраста детских садов Чечни с культурным многообразием в поликультурной среде при одновременном сохранении связи с родным языком и культурой, являющейся ключевым фактором для формирования бесконфликтной идентичности и успешной интеграции в глобальное поликультурное пространство. В этой статье рассматриваются проблемы, которым уделяется особое внимание в детских садах Чечни по развитию поликультурной компетенции через языковую подготовку, что, по мнению авторов, способствует формированию толерантного мировоззрения у детей.

*Ключевые слова:* **поликультурное воспитание, этнокультурные различия, педагогические барьеры, языковые трудности, межкультурная коммуникация, образовательная среда, поликультурное общество, детский сад, дошкольник**

Образование, обеспечивающее очень важный процесс развития когнитивных, социальных, эмоциональных характеристик личности, не может не реагировать на события, происходящие в обществе. Образование не только служит для поддержания стабильности общества, но и способствует изменению и развитию человеческих отношений и культурных взаимодействий.

Детский сад – это отправная точка в образовательной системе, где закладываются основы личности. В этот период дети знакомятся с разнообразием культур и их взаимосвязями, учатся принимать различия и строить толерантные отношения с представителями других культур. Понимание своего происхождения и культурной принадлежности – ключевой шаг для самоидентификации в многонациональном мире. Осознание своей этнической идентичности важно не только для самопознания, но и для успешной адаптации в обществе, где сосуществуют разные культуры.

В нашем реальном жизненном пространстве, где процессы глобализации и миграции обогащают культурно-социальное пространство, поликультурная педагогика является одним из основных элементов дошкольного образования в Чечне. Имеющиеся педагогические барьеры вызывают затруднения во взаимоотношениях педагога и ребенка в условиях поликультурного пространства.

Актуальность изучения педагогических барьеров в поликультурной педагогике Чечни сегодня связана со следующими факторами: существование на мировом уровне процессов глобализации и интеграции, трудности с которыми сталкиваются представители национальных меньшинств, потребность в подготовке подрастающего поколения, способного к рациональному взаимодействию в поликультурной среде.

Педагогические барьеры, появляющиеся в процессе коммуникативного взаимодействия в поликультурной среде, понижают эффективность трансляции учебного материала, что негативно отражается на учебной мотивации детей.

Цель исследования заключается в исследовании педагогических препятствий в поликультурной дошкольной среде Чечни и разработке путей их решения.

Объект исследования: педагогические условия, необходимые для полноценного развития детей в детских садах Чечни в условиях поликультурной педагогики.

Задачи исследования:

– определить ключевые педагогические трудности, препятствующие эффективной реализации мультикультурного воспитания в детских садах Чечни;

– проанализировать существующие стратегии и методики, применяемые в работе с детьми, представляющими различные культурные группы.

– разработать рекомендации по преодолению выявленных педагогических барьеров в контексте мультикультурного воспитания в детских садах Чечни.

Научная новизна: в работе представлена модель образовательной среды, призванная обеспечить полную интеграцию и чувство уважения для всех детей, вне зависимости от их культурного происхождения. Ключевая роль в создании такой среды отводится педагогу, который выступает связующим звеном между различными культурными традициями в детских садах Чечни.

Теоретическая значимость: наше исследование значительно углубляет представление о структуре и целях мультикультурного образования в Чечне. В нем представлено понятие «мультикультурная компетентность» педагога, а также раскрыты способы адаптации учебных методик к условиям мультикультурной среды.

Практическая значимость: созданы методические указания для преодоления педагогических трудностей в детских садах Чечни, предложены образовательные и воспитательные модели, учитывающие культурное многообразие детей.

Использованы следующие методы: наблюдение, сравнительно-исторический анализ, систематизация и обобщение полученной информации.

Проблемы, которые мы освещаем, активно изучаются как отечественными, так и зарубежными учеными. В частности, можно отметить исследования Ш.А. Амонашвили, О.В. Аракелян, Ю.В. Арутюнян, И.В. Балицкой, И.С. Бессарабовой, Е.В. Бондаревская, Е.Г. Виноградовой, Н.И. Гез, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринского, Г.Д. Дмитриева, А.В. Новицкой, А.П. Садохина, Ю.С. Свиридченко, Л.Л. Супрунова, Л.А. Энеевой и др.

Россия, будучи многонациональным государством, уделяет особое внимание воспитанию у молодежи уважения к каждому человеку, вне зависимости от его этнической или расовой принадлежности. Это рассматривается как ключевой

фактор укрепления единства и стабильности страны. Владимир Путин, президент России, неоднократно заявлял, что многообразие культур и национальностей – это неотъемлемая черта российского общества и его главное богатство. Поэтому государство активно поддерживает любые начинания, способствующие укреплению мира и терпимости, видя в них фундамент для плодотворного диалога между цивилизациями.

Сегодня в педагогике главное – помочь каждому раскрыться, несмотря на культурные различия. Государственный образовательный стандарт для дошкольного образования создан, чтобы дети любили свою страну, культуру и уважали другие народы. Он даёт всем равные шансы. В обучении часто возникают сложности, которые касаются всех – и детей, и педагогов. Эти сложности могут мешать учиться или, наоборот, подталкивать к улучшениям.

Новые исследования показывают, что за последние годы образование в России стало играть меньшую роль в развитии культуры и прогресса. Его потенциал в решении острых социальных, политических и культурных проблем не был реализован в полной мере. Но исторически образование всегда играло ключевую роль в сохранении культурного наследия, развитии личности и повышении уровня сознания [1; 2].

Перед образовательной наукой стоит задача выработать средствами образования и воспитания новую концепцию интеграции в демократическое общество различных по характеру и количеству сообществ и индивидов. На самом общем уровне эта концепция должна отразить или спроектировать возможности передачи индивиду необходимых знаний и умений, не отказываясь от корней, определяющих его идентичность, чтобы мир стал открытым для него, и он мог получить ответы на вопросы о свободе и праве на уникальность, об условиях целостности общества и индивида [3].

В то же время образовательная политика не отражает реальных проблем сосуществования различных этнических групп. В современных условиях социально-экономической дестабилизации стремление той или иной нации, народности сохранить оригинальность иногда имеет негативные проявления.

В современном мире в детских садах Чечни важной составляющей центра образовательной системы является поликультурное образование. Здесь дети не только учат родной язык, но и формируют свою идентичность, мировоззрение и нравственные ценности. Чтобы каждый ребенок, вне зависимости от культуры, успешно развивался, детский сад должен быть поликультурным.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) обязывает все детские сады, работающие по основной образовательной программе, включать в свою деятельность поликультурный компонент. Он призван учитывать разнообразие национальных и этнокультурных традиций, способствуя формированию у детей гражданской идентичности, мировоззрения, духовно-нравственных ценностей и моральных норм [4].

В дошкольных учреждениях Чечни поликультурное воспитание детей достигается благодаря комплексу педагогических мер. К этим мерам относятся:

– изучение родного языка, литературы и истории с особым вниманием к сохранению народных традиций;

– воспитание общечеловеческих, культурных и духовных ценностей;

– развитие навыков общения и построение гармоничных взаимоотношений между представителями различных национальностей [5].

Поликультурное воспитание в дошкольных организациях Чечни достигается за счет обогащения учебной программы материалами, знакомящими всех дошкольников с разными культурами, а также через внеурочные занятия (спецкурсы, кружки и т. п.), посвященные национальным традициям и истории этнических групп, представленных в дошкольном учреждении [6].

Сегодня детские сады в Чечне очень важны для поликультурного образования. Именно здесь дети осваивают родной язык, формируют представление о мире, осознают свою национальную и гражданскую принадлежность, а также развиваются духовно и нравственно, принимая общечеловеческие и национальные ценности. Чтобы это было возможно, в детском саду должна быть создана поликультурная среда, где каждый ребенок, независимо от его культурной принадлежности, сможет полностью раскрыть свой потенциал.

1. *Организация предметно-развивающей среды дошкольного учреждения* Государственные стандарты для детских садов требуют, чтобы развивающая среда учитывала местные национальные и культурные традиции, а также климат. Поликультурная среда, включающая народные игры, игрушки, учебные материалы и оборудование, способствует самостоятельному обучению ребенка. Чтобы создать насыщенную и развивающую среду, полезно проводить мероприятия, демонстрирующие народные игрушки, формировать коллекции кукол в национальных костюмах и создавать тематические зоны, посвященные культуре и традициям разных народов.

2. *Организация взаимодействия педагогов и детей в условиях поликультурного образования дошкольников*

Образование дошкольников строится на партнерстве взрослого и ребенка, где игра выступает ключевым инструментом. Поликультурное образование, соответствующее федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), гармонично интегрируется во все виды детской деятельности и пронизывает все образовательные направления: социально-коммуникативную (беседы, игры, знакомство с традициями), познавательную (музейная педагогика, презентации, изучение культуры через различные материалы), речевую (чтение, театр, работа с книгой), художественно-эстетическую (изучение народного творчества, создание предметов культуры, музыка) и физическую (подвижные игры, праздники).

Игра является ключевой деятельностью в дошкольном возрасте и мощным инструментом для формирования поликультурной компетентности. Дидактические, народные игры и игры-драматизации, основанные на произведениях разных народов, позволяют детям познакомиться с традициями, обычаями и ценностями различных культур. Особую роль в этом процессе играет художественная литература, открывающая детям мир переживаний, смыслов и опыта, заложенных в сказках и стихах разных народов. Интегрировать эти элементы можно в различные моменты образовательного процесса: на занятиях, во время режимных моментов и на прогулках.

3. *Вовлечение родителей в педагогический процесс ДОУ по поликультурному воспитанию*

Семья и детский сад – исключительные среды, где развивается сама личность. Эти две инстанции, несмотря на различия в своей воспитательной функции, обязательно должны взаимодействовать в процессе социального становления и воспитания детей. Именно с ними проходит основная работа по поликультурному воспитанию. А для этого семье и детскому саду обязательно нужно тесно и разнообразно взаимодействовать, чтобы привлечь родителей к активной жизни детского сада, понизить порог их «культурного шока» и научить жить по принципам почтения и взаимопонимания в столь важное для детей конфликтное время.

Главным же условием поликультурного обучения в детских садах Чечни считается создание и поддержание поликультурной образовательной среды. Как показывают исследования, воспитатель должен воздействовать не на личность, а на окружающие ее условия.

Каждый предмет дошкольной программы в той или иной степени предоставляет возможности для реализации поликультурного потенциала. В дошкольных учреждениях Чечни учебные материалы включают задания, которые содержат элементы поликультурного содержания, направленные на повышение значимости этнических культур и их роли в многокультурном мире [7].

Изобразительное искусство играет важную роль в поликультурном воспитании, знакомя детей с историей, фольклором и традициями разных народов через рисование, создание орнаментов и изучение народного творчества [8].

Детское поликультурное образование интегрировано во все виды деятельности и охватывает широкий спектр образовательных областей.

Существуют разнообразные методы и средства поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в Чечне:

– исследование народных подвижных игр, которые расширяют культурный кругозор, способствуют развитию командного духа и повышают физическую активность детей;

– исследование культуры различных народов, погружаясь в их декоративно-прикладное искусство, фольклор, литературу, музыку и живопись. В рамках выставки «Куклы, наряды, игрушки народов мира» представляются творческие работы наших воспитанников, вдохновленные национальными куклами, костюмами и игрушками;

– организация кулинарного события, посвященного знакомству с национальными кухнями. В рамках «Дня национальной кухни» дети с родителями смогут выбрать и приготовить любимое блюдо из разных стран, а затем принести его в детский сад. На празднике ребята поделятся своими кулинарными шедеврами, расскажут об их происхождении, ингредиентах и способах приготовления;

– национальные праздники – превосходный инструмент для знакомства дошкольников с культурным наследием. Активное вовлечение детей, например, в изготовление костюмов или разучивание народных песен делает процесс обучения более увлекательным. Концерт «Все танцы в гости к нам пришли» демонстрирует это на практике, позволяя детям прикоснуться к народному искусству через музыку и хореографию. Аналогично, конкурс чтецов «Поэзия народов мира» дает возможность детям изучить и представить стихи разных культур, а оценку их выступлений проведут педагоги и родители;

– открытие для детей мира нашей планеты Земля. С помощью глобуса вместе с ребятами исследуются различные страны. Изучение уникальных животных, растений и культур народов мира через книги и иллюстрации жилищ и быта значительно расширяет знания. Закрепление полученных сведений возможно посредством увлекательных дидактических игр, что способствует развитию их кругозора;

– на выставке можно увидеть мини-музеи, созданные детьми со всего мира. Каждый экспонат, будь то предмет быта, привезенный самими ребятами, сопровождается их личной презентацией. В ходе выступлений юные мастера подробно раскрывают историю, назначение и особенности своих вещей, а также проводят интересные сравнения с предметами из других культур, подмечая сходства и различия в их устройстве и заключенном смысле [9].

Поликультурное образование в детских садах Чечни призвано познакомить детей с богатством народного творчества, расширяя их кругозор через многообразие занятий. Такой опыт становится основой для формирования позитивных

взаимоотношений и успешного взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми. Для эффективного поликультурного воспитания дошкольников необходима продуманная педагогическая стратегия, позволяющая выбирать оптимальные методы и формы работы, стимулирующие развитие этого направления.

Для успешного прохождения каждого из этих этапов необходимы два основных условия:

– тесное взаимодействие детских садов с родителями по вопросам поликультурного образования;

– высокий уровень профессиональной подготовки воспитателей к работе в поликультурной среде [10].

Поликультурное воспитание – это основа будущего образования. Оно создаст новую модель обучения, которая будет способствовать гармоничному развитию и сотрудничеству культур, людей и обществ через диалог, взаимопонимание и стабильность.

Воспитатели выступают проводниками детей в мир культуры, передавая им ценности и формируя уважение к разнообразию национальностей. Для этого педагогам важно сначала самим глубоко погрузиться в особенности различных этнических культур. Основой успешного поликультурного образования является детальное изучение соответствующих культурных сфер.

Подготовка будущих воспитателей с учетом поликультурного аспекта обогащает их знания и развивает способность видеть мир с разных точек зрения. Поэтому необходимо обучать педагогов методам поликультурного воспитания, чтобы они могли успешно прививать детям понимание разнообразия ценностей, обусловленных культурными традициями и историей каждого народа [11].

Для успешного поликультурного воспитания дошкольников в Чечне крайне важно вовлечение семьи. Без поддержки родителей, разделяющих цели педагогов, достичь этого будет очень трудно. Наша цель – построить прочные партнерские отношения, вызвать взаимный интерес и помочь родителям повысить свои знания и педагогические навыки [12].

Семья является первой и главной школой для ребенка, где он постигает основы знаний об окружающем мире. В этот начальный этап жизни именно родители выступают самыми близкими наставниками. Поэтому первостепенное значение приобретает просвещение родителей и других членов семьи. Семейные традиции, основанные на глубоких ценностях, отражающие уникальные этнические и культурные особенности семьи, помогают понять смысл тех или иных поступков. Эти традиции, бережно передаваемые из поколения в поколение, становятся живой исторической памятью, объединяющей прошлое, настоящее и будущее. Следовательно, именно семейные традиции играют ключевую роль в укреплении отношений между родителями и детьми.

Таким образом, для успешного усвоения знаний по поликультурному воспитанию в детских садах Чечни необходимо тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса и умелое использование подходящих методик для дошкольников [13].

Изучение русского языка может быть затруднительным для детей из разных этнических групп. Различия в том, как педагоги воспринимают речь детей – носителей русского языка и детей, говорящих на других языках, могут мешать эффективному общению и усвоению знаний. Это, в свою очередь, способно негативно сказаться на успеваемости, вызвать чувство отчужденности и (в крайних случаях) привести к агрессивному поведению.

Пути преодоления:

– запуск программы раннего освоения русского языка для детей-иностранцев;

– предоставление двуязычных инструментов: переводчиков и визуальных материалов;

– стимулирование межъязыкового взаимодействия через совместные творческие проекты и игры.

Несмотря на то, что российские образовательные стандарты стремятся внедрить передовые методики и технологии, на практике многие воспитатели и педагоги испытывают сложности с обучением детей из многоязычной и поликультурной среды. Это приводит к тому, что образовательный процесс зачастую становится лишь формальным соблюдением норм, упуская возможность глубокого усвоения знаний и индивидуального подхода к каждому ребенку.

Пути преодоления:

– организация целевых программ для развития их компетенций в сфере поликультурного образования;

– предоставление методической и организационной помощи при создании и реализации учебных программ, учитывающих поликультурный контекст;

– регулярное проведение семинаров и практикумов с привлечением ведущих специалистов и практиков в области поликультурного образования.

Дети, принадлежащие к различным этническим группам, нередко становятся жертвами предвзятого отношения и неприязни. Это проявляется как в общении со сверстниками, так и во взаимодействии со взрослыми, часто является следствием распространенных стереотипов, незнания культурных особенностей и недостатка уважения к другим народам.

Пути преодоления:

– развитие навыков межкультурного взаимодействия и поощрение уважения к многообразию.

– организация совместных мероприятий, демонстрирующих богатство культурных традиций.

– сотрудничество с родителями и семьями для преодоления стереотипов и подготовки к диалогу между культурами.

Национальные культуры вырабатывают свои особенные методы воспитания, питания, общения, этикета и гигиены. Эти расхождения становятся особенно заметны, когда ребенок идет в детский сад, где взгляды родителей на воспитание могут не совпадать с требованиями воспитателей.

Пути преодоления:

– приспособление образовательной программы к особенностям и культурным корням каждого ребенка;

– совместная разработка педагогами и родителями единых правил и подходов, отвечающих интересам всех;

– повышение осведомленности родителей о правилах детского сада и их важности для гармоничного развития детей.

Русские учебные материалы ориентированы в основном на русский язык и культуру, недостаточно освещают многообразие этнических групп, проживающих в России. Это может негативно сказаться на качестве образования и мотивации дошкольников.

Пути преодоления:

– создание качественных учебных материалов, учитывающих особенности многонационального состава обучающихся;

– интеграция культурного наследия различных народов (через сказки, песни, фольклор) в образовательный процесс;

– налаживание партнерства с международными структурами для продвижения поликультурных проектов.

Несмотря на свою богатую культуру, российское законодательство не в полной мере поддерживает формирование поликультурного общества и укрепление межэтнических отношений. Недостаток мотивации у педагогов мешает внедрению новых методов, направленных на воспитание толерантности в образовании и создание благоприятных условий для детей-мигрантов.

Пути преодоления:

– принятие и внедрение федеральных законов, способствующих развитию мультикультурного образования;

– формирование органов, отвечающих за отслеживание и оценку результативности работы детских садов с многонациональным контингентом;

– предоставление грантов и субсидий инициативам, направленным на повышение качества образования детей из разных культурных групп.

На основе анализа проведенного исследования мы определили основные направления успешного решения проблемы в учебно-воспитательной работе современных детских садов Чечни. Эти направления, тесно связанные между собой, включают следующие положения:

– педагоги должны находить и использовать связи между различными областями знаний, чтобы помочь детям дошкольного возраста сформировать целостное понимание этнической, национальной и мировой культуры. Это способствует их успешной адаптации в многонациональном обществе;

– в образовательном процессе необходимо уделять внимание формированию у детей чувства принадлежности к своей нации и усвоению ключевых ценностей, составляющих основу национальной идентичности;

– для гармоничного развития национального самосознания детей, сочетающегося с общечеловеческими ценностями и культурой межнационального общения, требуется совместная работа всех участников мультикультурного воспитания: детских садов, семей, учреждений дополнительного образования и общественных организаций.

Таким образом, педагогические барьеры, возникающие в поликультурной среде детства, являются значительной проблемой для современной России. Преодоление этих барьеров требует комплексного подхода, включающего повышение квалификации педагогов, разработку соответствующей законодательной базы, внедрение инновационных образовательных программ, а также акцентирование внимания на межкультурном диалоге и формировании толерантного отношения в обществе. Лишь при реализации этих мер возможно создание благоприятной среды для всестороннего развития каждого ребенка, вне зависимости от его этнической и религиозной принадлежности.

Таким образом, в статье предоставлены общие рекомендации по устранению барьеров, возникающих в образовании детей в условиях поликультурного общества в Чечне. Подчеркнута важность поддержки культурных традиций, укрепления чувства принадлежности и единения детей независимо от их национальной принадлежности.

Предлагаемые подходы включают создание условий для свободного выражения культурных особенностей детей, организацию совместных творческих мероприятий, разработку специальной программы для педагогов, направленную на повышение их поликультурной чувствительности.

Результатом внедрения указанных рекомендаций станет снижение конфликтов и напряжение в детских коллективах, улучшение психологического климата и содействие гармоничному развитию личности ребёнка в условиях поликультурного общества.

Библиографический список

1. Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. *Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность*. Москва: Юрайт, 2022.
2. Акбашева Е.В., Белобородова Н.С. Модель поликультурного образовательного пространства как основа формирования социальной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Педагогическое образование*. 2022; Т. 3, № 1: 236–239.
3. *Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика*. Уфа: Издательство «БГПУ им. М. Акмуллы», 2022.
4. Габеркорн И.И. Педагогические условия формирования поликультурной компетентности детей младшего школьного возраста. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-2.
5. Ежкова Н.С. *Дошкольная педагогика*: учебник для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2025.
6. Землянская Е.Н. Педагогика начального образования: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2024.
7. Ильченко Л.П., Исмаилова С.И. Роль поликультурного пространства в формировании этнопедагогической компетентности будущих педагогов начального образования. *Kant*. 2021; № 1 (38).
8. Коротаева П.В. Структурно-содержательная составляющая поликультурной компетентности. *Молодой ученый*. 2025; № 14 (565): 177–178.
9. Микляева Н.В., Микляева Н.А., Виноградова Н.А. *Дошкольная педагогика*: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2025.
10. Островская Е.В., Скавычева Е.Н. Проблемы дошкольного образования в современном мире. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*. 2023; № 4.
11. Рышкова Л.М. Основные направления социально-педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды. *Ученые записки.* Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021; № 4 (60).
12. Ветчанинова Е.Ю. Классические и современные средства поликультурного воспитания в школе. *Молодой ученый*. 2020; № 32 (322): 146–149.
13. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект. *Современные наукоемкие технологии*. 2018; № 10: 234–238.

References

1. Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. Polikul'turnaya i informacionnaya kompetentnost'*. Moskva: Yurajt, 2022.
2. Akbasheva E.V., Beloborodova N.S. Model' polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva kak osnova formirovaniya social'noj kompetencii detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; T. 3, № 1: 236-239.
3. *Aktual'nye problemy doshkol'nogo obrazovaniya: teoriya i praktika*. Ufa: Izdatel'stvo «BGPU im. M. Akmully», 2022.
4. Gaberkorn I.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya polikul'turnoj kompetentnosti detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-2.
5. Ezhkova N.S. *Doshkol'naya pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2025.
6. Zemlyanskaya E.N. Pedagogika nachal'nogo obrazovaniya: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2024.
7. Il'chenko L.P., Ismailova S.I. Rol' polikul'turnogo prostranstva v formirovanii `etnopedagogicheskoj kompetentnosti buduschih pedagogov nachal'nogo obrazovaniya. *Kant*. 2021; № 1 (38).
8. Korotaeva P.V. Strukturno-soderzhatel'naya sostavlyayuschaya polikul'turnoj kompetentnosti. *Molodoj uchenyj*. 2025; № 14 (565): 177-178.
9. Miklyaeva N.V., Miklyaeva N.A., Vinogradova N.A. *Doshkol'naya pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2025.
10. Ostrovskaya E.V., Skavycheva E.N. Problemy doshkol'nogo obrazovaniya v sovremennom mire. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii*. 2023; № 4.
11. Ryshkova L.M. Osnovnye napravleniya social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti v usloviyah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy. *Uchenye zapiski.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021; № 4 (60).
12. Vetchaninova E.Yu. Klassicheskie i sovremennye sredstva polikul'turnogo vospitaniya v shkole. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 32 (322): 146-149.
13. Chernobrovkin V.A., Pustovojtova O.V., Sunagatullina I.I., Kuvshinova I.A. Idei razvivayuschego obucheniya v sisteme sovremennogo doshkol'nogo obrazovaniya: istoriko-pedagogicheskij aspekt. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018; № 10: 234-238.

*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-35-39

***Slepneva M.A.**, Cand. of Sciences (Engineering), Head of Foreign Languages Department, NRU Moscow Power Engineering Institute (Moscow, Russia), E-mail: slepnevama@mpei.ru*

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION BY MODERN TECHNICAL MEANS AS A COMPONENT OF EDUCATION**. Communication is an important component of the entire continuous educational process and it is dictated by the need to meet the requirements of society for improving the effectiveness of education. Modern technical tools make it possible to organize communication in various ways and in different formats – synchronously and asynchronously. The objective of the study is to consider didactic features and possible options for organizing communication interaction within the higher education with such digital resources as messenger, social networks, e-mail, forums and chats. The study compares an already formed cluster of scientific papers devoted to the study of issues of communication between the members of the educational process and personal author's experience in organizing interaction between teachers and students using the example of the general education discipline at university "Foreign language." From a theoretical point of view, possible variants of communication in a digital environment are considered with a description of the didactic features of various modern means of communication. The practical part of the work is to develop a methodology and implement the concept of instant messenger communication for various learning systems, including the project method. Features of the main software for communication are given, indicating advantages and disadvantages. The methodological principle of supporting project activities in the messenger for the discipline "Foreign language" at the National Research University "MPEI" is shown. In addition to organizing extracurricular activities, the messenger also provides direct communication with teachers outside the time and territorial framework, transmitting education into an interactive format and increasing student motivation. The comparison of the didactic capabilities of social networks, forums, chats, e-mail and videoconferencing is carried out in terms of organizing interaction between the teacher and the student. Communication is a prerequisite for an effective educational process, taking its quality to a different level and making it more accessible – the boundaries of the traditional educational process are expanding. The organization of training with the introduction of digital tools makes the process more flexible and individualized, making it interactive, which undoubtedly has a positive effect on the motivation of students.

*Key words:* **digital transformation of learning, educational communication, communication interaction, digital communication tools**

***М.А. Слепнева**, канд. техн. наук, зав. каф. иностранных языков НИУ Московский энергетический институт, г. Москва, E-mail: slepnevama@mpei.ru*

# РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ТЕХНИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Коммуникационное взаимодействие является важной составляющей всего непрерывного образовательного процесса и продиктовано необходимостью соответствовать требованиям общества к повышению эффективности обучения. Современные технические средства позволяют организовать коммуникацию различными способами и в разных форматах – синхронно и асинхронно. Целью исследования ставилось рассмотреть дидактические особенности и возможные варианты организации коммуникационного взаимодействия такими цифровыми ресурсами, как мессенджер, социальные сети, электронная почта, форумы и чаты, видео-конференц-связь, на примере высшей школы. В исследовании проводится сопоставление уже сформировавшегося кластера научных работ, посвященных изучению вопросов коммуникации и коммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса и личного опыта в организации взаимодействия обучающего и обучающихся на примере общеобразовательной дисциплины вуза «Иностранный язык». С теоретической точки зрения рассмотрены возможные варианты коммуникационного взаимодействия в цифровой среде с описанием дидактических особенностей

различных современных средств коммуникации. Практическая часть работы заключалась в разработке методики и реализации концепции коммуникации посредством мессенджера для различных систем обучения на примере метода проектов. В результате проведенного теоретического исследования показаны особенности основных доступных технических средств коммуникации с указанием на преимущества и недостатки. Продемонстрирован методический принцип построения проектной деятельности по дисциплине «Иностранный язык» в НИУ «МЭИ»» в мессенджере. Помимо организации вне учебной деятельности, через мессенджер также реализовано непосредственное общение с преподавателями, независимое от временных и территориальных рамок, что переводит образование в интерактивный формат и повышает мотивацию учеников. Проводится сопоставление дидактических возможностей социальных сетей, форумов, чатов, электронной почты и видео-конференц-связи с точки зрения организации взаимодействия между обучающим и обучающимися. Отмечается, что коммуникация является необходимым условием эффективного образовательного процесса, выводя его качество на иной уровень и делая его вседоступным – расширяются границы традиционного учебного процесса. Организация обучения с внедрением цифровых средств делает процесс более гибким и индивидуализированным, выводя его в интерактивный режим, что, несомненно, положительно влияет на мотивацию обучающихся.

*Ключевые слова:* **цифровая трансформация обучения, образовательные коммуникации, коммуникационное взаимодействие, цифровые инструменты для общения**

Стремительно развивающиеся цифровые ресурсы, плотно вошедшие во многие аспекты нашей жизни, находят всё более широкое применение и в образовании. Вопросы информатизации образовательного процесса изучаются педагогическим сообществом достаточно давно, причем с разных ракурсов, к которым, в том числе, относятся следующие: методическое сопровождение образовательного процесса на этапе информатизации предметных областей; создание условий технологического, методического и научного характера для формирования цифровой образовательной среды, основным предназначением которой является информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса; прогнозирование дальнейшей траектории развития образования в цифровом мире и др. Результаты исследований отображены в работах Я.А. Ваграменко, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, Т.Н. Носкова, А.Е. Поличка, И.В. Роберт, Г.Ю. Ламов и других ученых. А применение цифровых технологий в лингвистическом образовании подробно описано в работах С.В. Титовой, П.В. Сысоева, М.А. Слепневой.

Актуальность данного исследования обусловлена масштабным внедрением цифровых технологий в образовательный процесс, способствующих развитию его сущностных изменений, приводящих к большему спектру возможностей в предоставлении учебного материала для преподавателей, расширению информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса, использующими интерактивный образовательный ресурс, появлению новых организационных форм и методов обучения, а также использованию новаторских средств обучения на базе информационных технологий, что благоприятно влияет на развитие самостоятельности и самообразования обучающихся.

Цель исследования заключалась в обобщении дидактических особенностей и возможных вариантов организации коммуникационного взаимодействия такими цифровыми ресурсами, как мессенджер, социальные сети, электронная почта, форумы и чаты, видео-конференц-связь на примере высшей школы, для чего были поставлены следующие задачи:

1. Изучить сформировавшийся на данный момент кластер научных исследований, посвященных организации коммуникации и коммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса.
2. Рассмотреть дидактические особенности различных цифровых инструментов применительно к организации коммуникационного взаимодействия в образовательной среде.
3. Предложить собственной вариант реализации коммуникации через мессенджер на примере организации проектной деятельности студентов, изучающих иностранный язык.

Научная новизна заключается в разработке концепции методической поддержки и практическом внедрении мобильных технологий в формат смешанного обучения иностранному языку.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в обогащении методических основ цифровой трансформации иноязычного образования за счет разработки концепции организации коммуникативного взаимодействия между субъектами образовательного процесса посредством мессенджера. Практическая значимость определена представленной моделью организации проектной деятельности обучающихся в цифровой среде.

Отметим интерес ученых к изучению вопросов коммуникации и коммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса и приведем далее личный опыт в организации взаимодействия обучающего и обучающихся в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» в вузе. Например, в работе Копыловой Н.А., Слепневой М.А. и др. [1] проводится сопоставительный анализ внутренних коммуникационных процессов в гуманитарном и техническом вузах на международном уровне, отмечается схожий характер процессов, несмотря на различную специфику образовательных учреждений.

Под «коммуникацией» принято понимать общение между двумя и более субъектами, в результате которого происходит обмен информацией. В сфере образования внедрен специальный термин «образовательная коммуникация» [2; 3], который раскрывается как «некая связанная совокупность способов, каналов, приемов, режимов и форматов передачи необходимой учебной и социокультурной информации, относящейся непосредственно к содержанию обучения и подчиненной задачам профессиональной подготовки в вузе» [3, с. 81].

От образовательных коммуникаций ожидают принципиальных изменений в организации преподавательской деятельности – перестройка содержания, технологии и режимов труда. Появляется возможность передать ряд функций обучающего информационным технологиям без ущерба для качества образования, а образовавшийся в результате этого ресурс времени направить, например, на воспитательную работу и организацию дифференцированного и персонализированного подхода при обучении конкретному предмету. Для успешного внедрения образовательных коммуникаций в вузе, согласно А.И. Шутенко [3, с. 81], необходимо обеспечить всеобъемлющую информатизацию образовательной инфраструктуры, предоставив доступ обучающемуся к необходимой информации; образовательные коммуникации следует встроить в общую систему подготовки специалистов в вузе, базируясь на межпредметных связях, для формирования у ученика независимого творческого мышления, умений анализировать информационный контент; образовательные коммуникации способствуют организации интерактивного диалога в рамках общения всех субъектов образовательного процесса как в учебной, так и научной работе; использование современных коммуникационных средств позволяет учитывать индивидуальные особенности учеников, их профессиональные и научные интересы, уровень подготовки по дисциплине и др.

В работе А.О. Лалениной и А.В. Жигановой [4] отмечается, что в образовании коммуникация за счет электронных средств связи отличается от общения в иной сфере и имеет как положительные, так и отрицательные черты. Среди плюсов говорят о гибкости, возможностях коллаборации и обеспечении доступа к информационным ресурсам. Отрицательные черты носят в основном психологический характер, так как преподавателям приходится постоянно быть на связи, включая внеурочное время, и обрабатывать большой объём информации, что приводит к стрессу и профессиональному выгоранию. Таким образом, появляется необходимость выстраивания границ общения [5].

Учебно-педагогическое взаимодействие студента-преподавателя и студента-студента направлено на достижение совместных целей и результатов по решению обоюдно значимой изначально поставленной задачи. Если ранее преподаватели использовали информационные и цифровые ресурсы в педагогической практике по собственному желанию и видению, что было актуальным и востребованным, но не обязательным условием реализации учебного процесса, то после продолжительного вынужденного обучения в цифровой среде, был выявлен ряд трудностей, связанных с коммуникацией ученика и преподавателя [6].

Внедряемая в образовательный процесс цифровая среда рассматривается и как техническое средство взаимодействия между субъектами при обучении, и как средство реализации функций учебной среды, содержащей все необходимые для обучения учебно-методические материалы и дающей возможность интерактивного взаимодействия пользователей друг с другом. В результате данная среда воспринимается как полноценное звено учебно-педагогического взаимодействия.

Далее приведем возможные варианты коммуникационного взаимодействия участников образовательного процесса в цифровой среде [6]:

– организация посредством информационно-коммуникационных технологий (чат, форум, блог, видеоконференция) разного рода дискуссий и обсуждений для осуществления диалога между участниками;

– обучение на базе размещенного в цифровой среде учебно-методического материала (теоретический материал, видеолекции, интерактивные задания, тестовый материал) для передачи специальных знаний и формирования определенных навыков;

– организация через цифровую образовательную среду (интернет-ресурсы) групповой работы посредством интерактивного общения (метод проектов, мозговой штурм и т. п.);

– развитие навыков самостоятельной работы в рамках индивидуальной образовательной траектории и с дальнейшим мониторингом со стороны преподавателя, комментариями и корректировкой хода обучения.

Коммуникация относится к одному из важнейших составляющих учебно-педагогического взаимодействия, выполняя функцию развивающей обратной связи и помогая ориентироваться в учебном материале. Причем эффективность процесса обучения зависит от разнообразия и удобства инструментов коммуникации [6, с. 98].

Отметим основные дидактические особенности средств коммуникационного взаимодействия в образовании [2; 7]:

– вседоступность и моментальная обратная связь – реализуется диалоговая модель обучения;

– интерактивная визуализация учебной информации;

– автоматизация образовательных процессов (обработка и хранение информации, её передача и тиражирование, возможность многократного обращения);

– автоматизация контроля над результатами учебной деятельности, организация управления всем процессом;

– организация разных видов социокультурной деятельности;

– формирование рефлексивной позиции обучающегося.

Популярным средством коммуникационного взаимодействия в наше время является социальная сеть. «Социальная сеть – это платформа, онлайн-сервис или сайт, предназначенный для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы» [8, с. 9]. Соцсети обладают обширным функционалом, позволяющим распространять аудио- и видеоконтент, делать обзоры и оставлять отзывы, проводить дискуссии и обсуждения, размещать авторские материалы, искать единомышленников, но основное предназначение – общение. Пользователи имеют возможность обмениваться текстовыми сообщениями, информацией, заводить новые знакомства, общаться по интересам.

Обретает популярность и использование соцсетей в качестве педагогического ресурса (особое внимание изучению данного вопроса уделяют зарубежные ученые в связи с более широким распространением в их обществе социальных сетей). Обучение на платформе соцсети по различным дисциплинам позволяет взаимодействовать студентам из разных стран, обмениваться идеями, работать над научно-исследовательскими проектами, поддерживать связь с однокурсниками в неформальном общении во внеучебное время.

Научное сотрудничество между профессиональными сообществами может быть легко реализовано в социальной сети – установление новых контактов, совместный поиск решений. В образовании соцсети упрощают процесс взаимодействия между участниками, способствуют социализации учеников. А процесс распространения информации становится моментальным и доступным вне времени и локации благодаря широкому распространению мобильных устройств и сети Интернет.

Согласно исследованию Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [9], более 80% россиян пользуются хотя бы одной социальной сетью или мессенджером, проводят в них время практически ежедневно; среди молодежи 18–34 лет доля ежедневных пользователей близка к абсолютной (18–24 лет – 92%, 25–34 лет – 94%). Среди наиболее популярных российских площадок – «ВКонтакте» (в среднем молодежь проводит в сети около 2 часов в сутки). Несмотря на то, что наибольшей популярностью пользуются новостные сообщества (77%), второе место занимает образование (41%), а подписки на научные сообщества составляют 30%.

Многие преподаватели до сих пор скептически смотрят на применение социальных сетей в образовании, считая их лишь платформой для проведения свободного времени и развлечений. Хотя ряд педагогических задач возможно с успехом решить именно через соцсети: коллективная работа распределенной группы обучающихся, проектная деятельность, международные контакты и обмены на научно-исследовательской почве, мобильное обучение, организация самостоятельной работы, сетевая работа учеников из разных локаций и т. д. [10].

Цифровая трансформация образовательного процесса не видится возможной без внедрения в создаваемую электронную образовательную среду (электронные УМК, МООК, видео- и аудиоконтент, электронная почта, форумы, видеоконференции и т. п.) и является современным трендом развития всей системы образования – непрерывность образования, коммуникация между субъектами, непосредственно субъектность, вариативность и дифференцированность, интерактивность, гуманизация [11]. В социальные сети могут быть в большинстве своём интегрированы многие перечисленные составляющие современной образовательной среды, кроме того, они способствуют более оптимальному администрированию учебного процесса и реализуют возможность выстраивания персонализированной образовательной среды.

Широко используемая до настоящего времени, но начинающая постепенно сдавать свои позиции перед техническими средствами связи, описанными ранее, – электронная почта. Пользователи обмениваются текстовыми сообщениями с возможностью прикрепления файлов данных. Подобный вид коммуникации не требует специальных навыков подготовки, достаточно базовых знаний о компьютерной грамотности, что актуально для преподавателей старшего возраста. Коммуникация осуществляется асинхронно, хотя время пересылки сообщений минимальное. У преподавателя есть возможность через список рассылки сформировать виртуальную аудиторию для проведения дискуссий. Однако общение порой может затянуться надолго, что не может соответствовать уже активно применяемым сейчас средствам для коммуникации. Таким образом, электронная почта хороша лишь для дополнительной поддержки учебно-познавательной деятельности (рассылки файлов), когда не требуется мгновенной реакции от адресата. Также ученик может связаться с преподавателем в случае отсутствия его персональных данных. У асинхронной коммуникации есть ещё одно преимущество – возможность многократного безлимитного доступа к материалам курса.

Общение на форумах и чатах обычно не воспринимается всерьез. Сам формат предполагает пересылку коротких сообщений, как правило, в неформальном виде и в режиме реального времени. Однако чат в образовании может показать себя полезным инструментом, будучи интерактивной и интенсивной формой обучения, требующей концентрации всех участников, напряжения сил и внимания [12]. Большая работа возлагается на модератора чата, который должен не только хорошо ориентироваться в предметной области, но и уметь выразительно строить фразы, а также владеть приемами привлечения внимания аудитории для поддержания активности в чате. Среди таких приемов можно отметить вежливость, провокационные вопросы, использование аббревиатур, метод «подсадная утка», голосования и опросы, викторины и конкурсы.

Используемый при устных выступлениях и на лекциях метод проблемных и провокационных вопросов эффективен и при необходимости привлечь внимание участников чатов. Аналогичным образом риторические вопросы приводят к дискуссиям и пробуждают общение участников чата. А вот метод «подсадная утка» заключается в общении персонализировано с участником чата, преднамеренно возражающим и опровергающим то или иное утверждение, что также позволяет оживить чат и сделать его интересным.

Среди разновидностей образовательных чатов можно выделить чаты для проведения консультаций, дискуссий, интервью, трансляций, экзаменов, а также тематические чаты.

Среди дидактических возможностей чатов отметим следующее [13]: онлайн-передача текстовых сообщений путем ввода с клавиатуры в режиме реального времени; одновременный доступ всех участников чата к данным сообщениям; формирование протокола обсуждения с возможностью сохранения информации и активности всех участников; доступ для всех зарегистрированных пользователей.

Отметим, что образовательный чат является лишь частью комплексного учебного процесса, его коммуникационным компонентом, отвечающим за распространение информации и развитие их коммуникативных способностей, мотивацию к эффективной совместной образовательной деятельности, направленной на достижение запланированного результата.

Далее обратимся к набравшему в последнее время популярность виду образовательной коммуникации – видеоконференции. При таком повсеместном распространении компьютеров и Интернета, видео-конференц-связь (ВКС) более не является дорогим и малодоступным средством коммуникации, как ранее. Для продуктивной работы всего лишь требуется видео- и аудиогарнитура и наличие программного обеспечения. При обучении в режиме ВКС происходит личный контакт всех субъектов образовательного процесса, несмотря на территориальную разбросанность собеседников. Обладая возможностью передачи видео-, аудио- и текстовых сообщений в реальном времени и параллельного живого общения, видео-конференц-связь становится незаменимой не только в бизнесе, но и в образовании.

Приведем пример нескольких российских приложений для организации видеоконференций и их технические особенности [14] (обзор иностранного ПО для ВКС можно прочитать в [15]). Среди них есть платные и бесплатные платформы, а технические отличия состоят в максимально возможном количестве участников, качеству аудио- и видеосигналов и дополнительным функциям (запись видеовстречи, совместный доступ к экрану, использование сторонних приложений). Приступая к работе с ВКС, необходимо определиться с некоторыми вопросами: количеством участников конференции; предпочтениями по дополнительным функциям (статистика, запись и т. д.); секретностью передачи данных; необходимостью интеграции с используемыми приложениями.

Среди наиболее функциональных и популярных приложений – видеозвонки от Mail.ru, Яндекс.Телемост, МТС Линк Встречи, VK Звонки, Сферум, SaluteJazz. Каждое приложение обладает собственными преимуществами и недостатками, а также предлагает расширенный функционал в платном пакете.

А интегрированный в некоторые приложения искусственный интеллект обучен анализировать прошедшие встречи, находить нужную запись, делать тематическую подборку информации. В случае наличия текстовой расшифровки даже может отвечать на вопросы и напоминать о задачах.

В МТС Линк предлагается интересный функционал – возможность узнать, насколько участники сосредоточены на встрече. Индикатор подсказывает ведущему, что зрители заскучали: переключились на другую вкладку или программу, свернули браузер или отключили звук. В списке участников отвлекающиеся помечены неактивными. В любой момент можно запустить проверку – участники должны подтвердить присутствие в появившемся окне.

Таким образом, мы рассмотрели ряд самых востребованных отечественных программ для ВКС, являющихся лидерами среди коммуникационных технологий в обучении. Следует отметить, что большинство представленных на рынке ВКС решений в своих категориях имеют примерно одинаковый функционал, который закономерно больше в платных версиях и урезан в бесплатных. Под определенную педагогическую задачу следует подбирать собственную платформу.

Для своего исследования мы выбрали мессенджеры, занимающие лидерские позиции среди всех цифровых инструментов для общения. Их популярность подтверждается тем, что аудитория самого популярного в России мессенджера на данный момент превысила 800 млн человек, что связано с обширным функционалом данной платформы, позволяющей реализовывать проекты различного характера, включая и образовательные.

Несмотря на возможности, предусмотренные в мессенджерах, передавать видео- или аудиосообщения, основной формат общения – текстовый, при этом живая невербальная коммуникация уходит на второй план. В подобной ситуации

появляется угроза неверного понимания преподносимой информации. Второй особенностью общения посредством цифровых ресурсов является асинхронный формат общения: обратная связь поступает с определенной временной задержкой, что иногда может вызывать у обучающегося раздражение, недовольство и приводит к падению доверия.

На прогностическом этапе нами был проведен опрос студентов с целью выявления общественного мнения относительно их взаимодействия с социальными сетями и мессенджерами и, в частности, отношения к использованию данных платформ в образовательном процессе. По итогам анкетирования выявлено, что наибольшей популярностью среди опрошенных пользуются приложения «ВКонтакте» и «Телеграм», которые в основном используются для общения друг с другом (35% респондентов) и общения в группах по интересам и поиск контента – 30%. При этом статистика показала, что большинство студентов проводят в соцсетях не менее 1 часа в день (1–2 часа – 41%; 3–6 часов – 34%).

На вопросы «Можно ли использовать социальные сети и мессенджеры в обучении?» и «Используете ли вы социальные сети и мессенджеры для обучения?» положительно ответили 75% и 69% респондентов соответственно, что подтвердило нашу гипотезу о перспективе повышения мотивации к изучению дисциплины в случае интеграции цифровых технологий в процесс обучения и коммуникации.

Наиболее подробно ознакомиться с особенностями применения данных цифровых инструментов как в педагогической практике для обучения студентов дисциплине «Иностранный язык», так и при организации общения можно в наших ранних работах [16; 17; 18]. Здесь приведем пример методической и практической организации проектной деятельности студентов при изучении иностранного языка.

В период зимней сессии преподавателями кафедры иностранных языков в качестве проекта студентам бакалавриата была предложена тема «Моя Россия» (рис. 1), причем разрешалось брать для изучения любой аспект: географическое

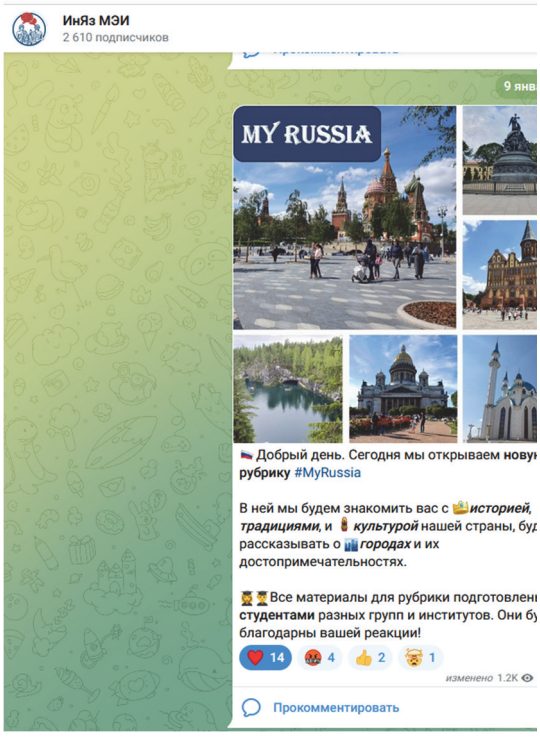



Рис. 1. Организация проектной деятельности обучающихся по иностранному языку

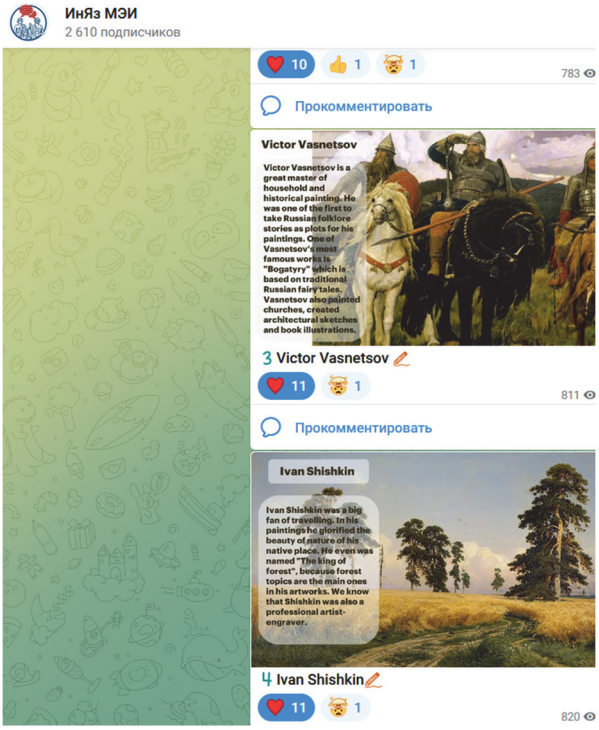



Рис. 2. Пример реализации проекта в мессенджере

Рис. 3. Организация викторины по итогам проектной деятельности

Рис. 4. Пример вопроса викторины

положение, экономика, природа, политика, живопись, музыка, национальная кухня и т. д. (рис. 2). Обучающиеся реализовывали собственные проекты либо через презентации (текстовый формат), либо путем захвата видеоизображения на фоне презентации, либо снимали видео о родном городе. По итогам проведенной внеурочной проектной деятельности на площадке мессенджера был не только определен лучший пост рубрики, но и была организована викторина с выявлением победителя и призеров (рис. 3, 4).

На этапе рефлексии мы провели исследование мнения обучающихся относительно использования мессенджеров в качестве средства коммуникации, в котором приняли участие более 150 респондентов. Согласно результатам, 93% опрошенных поддержали использование публичного канала в образовательном процессе, 3% – не определились и 4% остались недовольны. Обучающиеся среди благоприятных факторов отмечали легкую доступность к образовательным материалам; интерактивность заданий; большую заинтересованность по сравнению с традиционными занятиями; возможность общения с преподавателем; снижение уровня тревожности. К замечаниям было отнесено слишком большое количество публикаций в неделю.

Данная работа для преподавателей направлена на популяцию дисциплины среди студенческого сообщества, а также мотивацию к изучению иностранного языка и развитию познавательной деятельности относительно истории, культуры, искусства родной страны. Помимо образовательной деятельности, мессенджер дает возможность обучающимся находиться на постоянной связи с преподавателем, получая ответы на вопросы в кротчайшие сроки.

В заключение отметим актуальность тематики внедрения разных коммуникационных средств в образовательный процесс в связи с широким распространением мобильных устройств. Непрерывно развивающиеся технические ресурсы позволяют не только поддерживать трансформационные процессы современного образования, но и удовлетворять запросам общества. Коммуникация является необходимым условием эффективного образовательного процесса, выводя его качество на иной уровень и делая его вседоступным – расширяются границы традиционного учебного процесса. Организация обучения с внедрением цифровых средств делает процесс более гибким и индивидуализированным, а интерактивный формат общения, несомненно, положительно влияет на мотивацию обучающихся. Обратная связь от обучающего организуется в постоянном режиме, а также в удобное для всех время, создавая атмосферу непрерывного диалога. С преподавателя может быть снята часть рутинных функций – упрощается процесс контроля и корректировки персональной траектории развития ученика.

Библиографический список


1. Копылова Н.А., Слепнева М.А., Яруллина Ж.А., Романовская Е.А. Сопоставительный анализ внутренних коммуникационных процессов в гуманитарном и техническом вузах на международном уровне. *Обучение иностранному языку для профессиональных целей: традиции, инновации и перспективы:* сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Издательство «МЭИ». 2024: 243–253.
2. Даутова О.Б. *Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии*. КАРО, 2018.
3. Шутенко А.И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе. *Высшее образование в России*. 2011; № 7: 80–86.
4. Лалетина А.О., Жиганова А.В. Цифровая коммуникация в образовании: скорость, адресность и размывание границ во внутрикультурном и межкультурном контексте. *Известия Восточного института*. 2022; № 3: 42–53.
5. Potter R.E., Zadow A., Dollard M., Pignata S., Lushington K. Digital communication, health & wellbeing in universities: a double-edged sword. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2022; № 44: 72–89.
6. Вайндорф-Сысоева М.Е., Панькина Е.В. Специфика учебно-педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 2 (42): 92–100.
7. Висторобская В.Д. К вопросу об учебной коммуникации в педагогическом взаимодействии участников образовательного процесса. *Молодой ученый*. 2017; № 15 (149): 556–560.
8. Лямин А.В., Хоботова А.Р., Чежин М.С. *Использование социальных сетей в образовании*. Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2015.
9. *ВЦИОМ новости. Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения.* Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechennost-i-predpochtenija?ysclid=maf20cij26396173680
10. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы I Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2012; Т. 2: 405–407.
11. Кох И.А., Мельник А.В. Социальные сети как средство коммуникации в образовательной среде вуза. *Социум и власть*. 2019; № 1 (75): 31–41.
12. Могилев А.В. Как применять чаты в обучении? *Народное образование*. 2014; № 5 (1438): 180–187.
13. *Средства коммуникации в компьютерных сетях и их дидактические возможности.* Available at: http://www.kgau.ru/distance/FPK/2.2.2.didakt-vozm.html
14. *Сравнение сервисов для видеоконференций: обзор, достоинства и недостатки*. Available at: https://developers.sber.ru/help/jazz/video-conferencing-program
15. Копылова Н.А., Слепнева М.А., Яруллина Ж.А. *Использование ИКТ в преподавании иностранных языков в высшей школе (на примере технического вуза)*. Москва: Национальный исследовательский университет «МЭИ», 2024.
16. Слепнева М.А. Реализация мобильного обучения студентов средствами мессенджера Телеграм. *Образовательное пространство в информационную эпоху:* сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Москва: ФГБУ «Российская академия образования», 2024: 943–950.
17. Слепнева М.А. Создание и поддержка образовательного канала в рамках цифровизации учебного процесса в вузе. *Инновации в образовании*. 2024; № 10: 74–83.
18. Копылова Н.А., Оцоков Ш.А., Слепнева М.А. Мобильная поддержка иноязычного профессионального образования в профильной сфере. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 38–41.


References


1. Kopylova N.A., Slepneva M.A., Yarullina Zh.A., Romanovskaya E.A. Sopostavitel'nyj analiz vnutrennih kommunikacionnyh processov v gumanitarnom i tehnicheskom vuzah na mezhdunarodnom urovne. *Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nyh celej: tradicii, innovacii i perspektivy:* sbornik statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Izdatel'stvo «M`EI». 2024: 243-253.
2. Dautova O.B. *Obrazovatel'naya kommunikaciya. Tradicionnye i innovacionnye tehnologii*. KARO, 2018.
3. Shutenko A.I. Razvitie obrazovatel'nyh kommunikacij v sovremennom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; № 7: 80-86.
4. Laletina A.O., Zhiganova A.V. Cifrovaya kommunikaciya v obrazovanii: skorost', adresnost' i razmyvanie granic vo vnutrikul'turnom i mezhkul'turnom kontekste. *Izvestiya Vostochnogo instituta*. 2022; № 3: 42-53.
5. Potter R.E., Zadow A., Dollard M., Pignata S., Lushington K. Digital communication, health & wellbeing in universities: a double-edged sword. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2022; № 44: 72-89.
6. Vajndorf-Sysoeva M.E., Pan'kina E.V. Specifika uchebno-pedagogicheskogo vzaimodejstviya v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 2 (42): 92-100.
7. Vistorobskaya V.D. K voprosu ob uchebnoj kommunikacii v pedagogicheskom vzaimodejstvii uchastnikov obrazovatel'nogo processa. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 15 (149): 556-560.
8. Lyamin A.V., Hobotova A.R., Chezhin M.S. *Ispol'zovanie social'nyh setej v obrazovanii*. Sankt-Peterburg: Universitet ITMO, 2015.
9. *VCIOM novosti. Social'nye seti i messendzhery: vovlechennost' i predpochteniya.* Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechennost-i-predpochtenija?ysclid=maf20cij26396173680
10. Klimenko O.A. Social'nye seti kak sredstvo obucheniya i vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'nogo processa. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome, 2012; T. 2: 405-407.
11. Koh I.A., Mel'nik A.V. Social'nye seti kak sredstvo kommunikacii v obrazovatel'noj srede vuza. *Socium i vlast'*. 2019; № 1 (75): 31-41.
12. Mogilev A.V. Kak primenyat' chaty v obuchenii? *Narodnoe obrazovanie*. 2014; № 5 (1438): 180-187.
13. *Sredstva kommunikacii v komp'yuternyh setyah i ih didakticheskie vozmozhnosti.* Available at: http://www.kgau.ru/distance/FPK/2.2.2.didakt-vozm.html
14. *Sravnenie servisov dlya videokonferencij: obzor, dostoinstva i nedostatki.* Available at: https://developers.sber.ru/help/jazz/video-conferencing-program
15. Kopylova N.A., Slepneva M.A., Yarullina Zh.A. *Ispol'zovanie IKT v prepodavanii inostrannyh yazykov v vysshej shkole (na primere tehnicheskogo vuza)*. Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «M`EI», 2024.
16. Slepneva M.A. Realizaciya mobil'nogo obucheniya studentov sredstvami messendzhera Telegram. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu `epohu:* sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: FGBU «Rossijskaya akademiya obrazovaniya», 2024: 943-950.
17. Slepneva M.A. Sozdanie i podderzhka obrazovatel'nogo kanala v ramkah cifrovizacii uchebnogo processa v vuze. *Innovacii v obrazovanii*. 2024; № 10: 74-83.
18. Kopylova N.A., Ocokov Sh.A., Slepneva M.A. Mobil'naya podderzhka inoyazychnogo professional'nogo obrazovaniya v profil'noj sfere. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 38-41.


*Статья поступила в редакцию 12.07.25*

УДК 37.014.52 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-40-42

***Kashevskaya A.M.**, senior teacher, Russian University of Transport (Moscow, Russia), E-mail: anna.kasevskaya@gmail.com*
***Narusova E.Yu.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Russian University of Transport (Moscow, Russia), E-mail: kafedra2009@inbox.ru*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS IN THE MULTICULTURAL SPACE OF THE RUSSIAN TECHNICAL UNIVERSITY.** The authors analyze pedagogical conditions of technical university necessary for effective training of foreign students. With the help of theoretical methods the terminological apparatus for the formation of a set of factors of the educational process ensuring its success is established. The specifics of engineering education and skills to be mastered by students upon graduation. As a result of observation and conversations with supervisors, teachers, international students and their classmates, four categories of pedagogical conditions contributing to the training and education of professional engineering personality taking into account multiculturalism and technical orientation of higher education institution were identified: socio-pedagogical, organizational and pedagogical, psychological and pedagogical and environmental. The set of pedagogical conditions of the educational environment of a technical university necessary for successful education of foreign students is modeled. It is concluded that it is necessary to introduce and develop all the above conditions that make up the educational environment of a technical university for the harmonious development of foreign students' personality, improvement of their adaptation and professional training.

*Key words:* **foreign students, educational environment, technical university, pedagogical conditions, higher education**

***А.М. Кашевская**, ст. преп., ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта», г. Москва, E-mail: anna.kasevskaya@gmail.com*
***Е.Ю. Нарусова**, канд. техн. наук, доц., ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта», г. Москва, E-mail: kafedra2009@inbox.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Авторами проанализированы педагогические условия технического вуза, необходимые для эффективной подготовки иностранных студентов. С помощью теоретических методов установлен терминологический аппарат для формирования совокупности факторов образовательного процесса, обеспечивающих его успешность. Обозначена специфика инженерного образования и навыки, которыми должны овладеть студенты по окончании обучения. В результате наблюдения и бесед с кураторами, преподавателями, иностранными студентами и обучающимися в тех же группах российскими студентами выделены четыре категории педагогических условий, способствующих обучению и воспитанию профессиональной инженерной личности с учетом поликультурности и технической ориентации вуза: социально-педагогические, организационно-педагогические, психолого-педагогические и средовые. Смоделирована совокупность педагогических условий образовательной среды технического вуза, необходимых для успешного обучения иностранных студентов. Сделан вывод о необходимости внедрения и развития всех перечисленных условий, составляющих образовательную среду технического вуза, для гармоничного развития личности иностранного студента, улучшения его адаптации и профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* **иностранные студенты, образовательная среда, технический вуз, педагогические условия, высшее образование**

Глобальная тенденция технологического развития общества диктует необходимость подготовки технических специалистов различного профиля. Техническое образование становится стратегическим приоритетом для ведущих мировых держав из-за возможности обеспечения конкурентоспособности в геополитической борьбе. По данным НИУ ВШЭ, в 2020-х годах начался активный рост популярности инженерных специальностей: инженерного дела, технологий и технических наук. В сфере высшего профессионального образования по представленным направлениям подготовки наблюдается рост количества квалифицированных рабочих и служащих, их численность составила 68% от общего количества специалистов на 2023 г. Российское высшее техническое образование носит фундаментальный характер, являясь перспективным направлением обучения как для российских, так и для иностранных граждан [6].

При поступлении в университеты иностранные студенты сталкиваются с трудностями, связанными с их приспособленностью к образовательной среде, имеющей свою специфику. Техническое образование предполагает овладение практическими навыками и знаниями технологических производственных процессов, устройств, механизмов, автоматизированных систем управления и т. д. Особое внимание уделяется развитию исследовательских навыков, творческого, абстрактного, аналитического, оперативного, конструктивного видов мышления. К основным трудностям иностранных студентов относятся академические (языковой барьер, различия в системах образования государств, непонимание алгоритма и форм выполнения лабораторных и практических работ, усвоение терминологического аппарата), психофизиологические (восприятие и усвоение информации, распределение времени, психологические трудности) и социально-экономические (соблюдение дисциплинарных норм поведения, установленных университетом, социокультурная адаптация) [7]. Актуальным является поиск способов решения возникающих трудностей, связанных с обучением. Для этого необходимо создание комплекса педагогических условий, способствующих повышению уровня приспособленности иностранных студентов и их успешной интеграции в образовательную среду российского вуза для эффективного овладения образовательной программой вуза.

Целью исследования является разработка комплекса педагогических условий для стимулирования адаптации иностранных студентов к образовательной среде технического вуза. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи: анализ нормативно-правовой документации по вопросам обучения иностранцев на территории РФ; наблюдение за процессом обучения иностранцев в техническом вузе, анализ полученных данных и выявление трудностей преподавателей и студентов; проектирование модели комплекса педагогических условий, обеспечивающих успешность обучения иностранных студентов в российском техническом вузе. В исследовании применялись теоретические (анализ, моделирование) и эмпирические (наблюдение, беседа) методы.

Для анализа педагогических условий обучения иностранных студентов на базе кафедры «Управление безопасности в техносфере» (УБТ) Института транспортной техники и систем управления (ИТТСУ) Российского университета транспорта (РУТ(МИИТ)) был проведен мониторинг условий обучения иностранных студентов.

Первым этапом исследования являлся анализ нормативно-правовых документов, связанных с обучением иностранных граждан и их пребыванием на территории РФ, программы академической мобильности, в соответствии с которыми студенты обучаются в РУТ (МИИТ).

На следующем этапе проводилось наблюдение за процессом обучения иностранных студентов. Кафедрой УБТ читаются комплексные дисциплины студентам всех специальностей университета, что позволило наблюдать за образовательным процессом обучающихся разных институтов: Института транспортной техники и систем управления, Института пути, строительства и сооружений, Института управления и цифровых технологий. Были проведены беседы со всеми участниками образовательного процесса: иностранными студентами, их российскими студентами, обучающимися с ними в одной группе, преподавателями, читающими общие и профессиональные курсы, кураторами.

Научная новизна исследования заключается в том, что в результате обработки и анализа полученных данных была создана модель педагогических условий, необходимых для успешного обучения иностранных студентов в техническом вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении значимых факторов образовательного процесса обучения иностранных студентов российского технического вуза, на основе которых выделены и охарактеризованы организационно-педагогические, социально-педагогические, психолого-педагогические и средовые условия для создания модели педагогических условий. Практическая значимость выражена в создании рекомендаций преподавателям и студентам, направленных на решение возникающих трудностей.

Теоретический анализ терминологического аппарата позволил сформулировать основные понятия и определить основные факторы образовательного процесса. Под *педагогическими условиями* Л.В. Мардахаев понимает факторы образовательного процесса, обеспечивающие его успешность. Под *образовательным процессом* подразумевается целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений, навыков в соответствии с целями и задачами образования [9]. И.В. Шилова рассматривает понятие «педагогические условия» как основной компонент образовательной системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной сред.

Понятие «образовательная среда» существует в отечественной психолого-педагогической науке с конца XX в. и означает всестороннее воздействие на личность студента, а также включает в себя широкий спектр факторов, связанных с обучением, воспитанием и развитием личности. Факторы образовательного процесса могут характеризоваться внешними и внутренними параметрами и носят непосредственный (косвенное влияние) или опосредованный характер (прямое влияние). К внешним параметрам образовательной среды относятся со-

циальная активность, широта среды (умение использовать потенциал социального окружения), когерентность (соответствие образовательной программы вуза социальным запросам), доминантность. Внутренними параметрами являются эмоциональность, обобщенность, структурированность, интенсивность и осознаваемость среды.

Беседы с представителями международных отделов и кураторами иностранных студентов были проведены с целью понимания организационных и административных аспектов (какая поддержка оказывается студентам, как устроено их сопровождение в вузе, нормативно-правовая документация университета, уровень взаимодействия и т. д.). Преподаватели сориентировали по методическим и педагогическим аспектам, выделив основные трудности, с которыми они сталкиваются в поликультурной аудитории (языковой барьер, оценка успеваемости, применение индивидуального подхода, методы и способы взаимодействия с иностранными студентами, особенности преподавания технических дисциплин и др.). Наблюдение за образовательным процессом иностранных студентов и беседы с ними проходили в ключе выяснения основных трудностей обучения в техническом вузе, а их российские товарищи поделились опытом личного восприятия и совместного обучения (взаимопомощь, общение, стереотипы и предрассудки и т. д.).

На основе полученной информации были определены значимые факторы образовательного процесса с учетом специфики обучения иностранцев в вузах РФ. К ним относятся [8]:

– развитие международного и сетевого взаимодействия вузов;
– уровень подготовки иностранных студентов и соответствие образовательным стандартам образования РФ;
– материально-техническая база университета и ее готовность к реализации программ академической мобильности;
– создание методического обеспечения, направленного на обучение иностранных граждан;
– качество организации учебного процесса;
– подготовленность профессорско-педагогического состава (ППС) для работы в поликультурной среде;
– поддержка и развитие института кураторства;
– применение технологий социально-педагогического сопровождения иностранных студентов;
– помощь в подготовке к самостоятельной работе иностранных студентов;
– социальная защищенность иностранных студентов и ППС.

В результате эмпирического исследования было выявлено, что для обеспечения особых педагогических условий, устраняющих проблемы иностранных студентов в техническом вузе, вызванные представленными факторами, необходимо создавать организационно-педагогические, социально-педагогические, психолого-педагогические и средовые условия.

**Социально-педагогические условия**

Социально-педагогические условия направлены на целесообразное профессиональное развитие личности студента и составляют совокупность социальных и педагогических факторов, обеспечивающих эффективность данного процесса.

В условиях технического вуза начальное профессиональное становление осуществляется посредством взаимодействия всех членов образовательного процесса: кураторов, преподавателей, иностранных студентов, представителей администрации. Грамотная организация взаимодействия должна происходить с учетом поликультурности и инклюзивности образовательной среды технического вуза, что связано с созданием особых условий для российских и иностранных студентов всех представленных в конкретном вузе национальностей.

Успешности взаимодействия участников образовательного процесса способствует создание и развитие института кураторства. В роли кураторов могут выступать российские студенты-старшекурсники, заинтересованные в приобретении данного опыта, неравнодушные преподаватели, способствующие преодолению адаптационных проблем иностранных студентов. Кроме того, сплочение коллектива происходит посредством групповых форм работы, вовлечения студентов во внеучебную деятельность в соответствии с личностными интересами. Работа над повышением уровня взаимодействия положительно влияет на социальную адаптацию иностранных граждан, что повышает их мотивацию и эффективность обучения.

Еще одним фактором социально-педагогических условий является реализация правового и экономического обеспечения функционирования образовательной среды вуза. Организация обучения должна строиться в соответствии со знанием и соблюдением законов и нормативных актов, учитывающих права и обязанности иностранных студентов в равной степени. Вся нормативно-правовая документация, связанная с программами академической мобильности, должна находиться в открытом доступе, чтобы у студентов и абитуриентов была возможность ознакомиться с предоставляемой информацией. Экономическая составляющая реализуется за счет различных источников финансирования привлечения иностранных студентов, их стипендиальной поддержки и системы грантов [1–5].

**Организационно-педагогические условия**

Совокупность объективных факторов и средств, направленных на обеспечение оптимального процесса адаптации студентов к образовательной среде вуза, называют организационно-педагогическими условиями. Для организации образовательного процесса необходимо четкое распределение обязанностей между всеми участниками. Важной составляющей является разработка авторских образовательных программ, технологий, методик, моделей социально-педагогического сопровождения, адаптированных с учетом социокультурных особенностей студентов и спецификой инженерного образования.

Реализуют образовательные программы преподаватели, подготовка которых требует систематического повышения квалификации с учетом особенностей аудитории. Особое внимание должно уделяться систематическому анализу и оценке результатов образовательной деятельности. Своевременный мониторинг и обратная связь позволяют корректировать учебный процесс с целью повышения эффективности образовательной деятельности студентов.

**Психолого-педагогические условия**

Психолого-педагогическими условия – это совокупность мер, направленных на формирование личности студентов в соответствии с целями их обучения и воспитания [10]. Для подготовки специалистов инженерного сектора необходимо развивать профессиональное самоопределение, требующее осмысленного подхода студентов к образовательному процессу и овладения навыками будущей профессии, учитывающих специфику выбранной специальности. Технический профиль обучения требует повышенной концентрации внимания, стрессоустойчивости, регуляторной гибкости. Это связано с высокой интенсивностью пре-

Рис. 1. Совокупность педагогических условий образовательной среды технического вуза, необходимых для успешного обучения иностранных студентов

подавания, сложностью материала, акцентом на точные науки и практические навыки.

Адаптированность иностранных студентов к образовательному процессу также является важным условием успешности обучения. Умение справляться со своими эмоциями, овладение психической саморегуляцией способствуют развитию адаптивных свойств личности студентов. Разработка адаптационных программ наряду с образовательными, предоставление услуг службы психологической поддержки обеспечивают создание благоприятной среды.

**Средовые условия**

Средовые условия представляют собой типичные или нетипичные для студента условия среды университета, влияющие на его способность добиваться поставленной цели в самореализации и профессиональной деятельности. Для создания благоприятной среды обучения иностранных студентов должны быть учтены следующие компоненты: физическая среда и эргономика (наличие современных помещений и оборудования для реализации практических и лабораторных работ); социальная среда (развитие межкультурной коммуникации между участниками образовательного процесса); культурная среда (включение в образовательный процесс культурных традиций, проведение мероприятий, способствующих расширению кругозора студентов); психологическая среда (создание благоприятного эмоционального климата, способствующего духовно-нравственному развитию студентов, чувству уверенности и поддержки); информационная среда (внедрение современных технических средств обучения); экологическая среда (создание условий, обеспечивающих безопасность и здоровье студентов). Соблюдение всех вышеперечисленных условий технического университета способствует гармоничному развитию личности иностранных студентов в поликультурном пространстве вуза.

Таким образом, средовые условия учитывают организацию образовательной среды при совокупности различных сред и их факторов. Общая модель установленных педагогических условий представлена на рис. 1.

В исследовании были проанализированы многочисленные факторы образовательного процесса, направленного на подготовку иностранных студентов технических специальностей в российском вузе и обеспечивающие его эффективность. Успешность подготовки будущих специалистов транспортного сектора на международном уровне определяется соблюдением психолого-педагогических, социально-педагогических, организационно-педагогических и средовых условий, способствующих обучению и воспитанию профессиональной инженерной личности с учетом поликультурности и технической ориентации вуза. В результате исследования были подготовлены рекомендации для преподавателей, иностранных студентов и их кураторов, направленные на повышение адаптации и эффективности образовательного процесса. Перспектива дальнейших исследований связана с реализацией предложенной модели педагогических условий обучения иностранцев в техническом вузе.

Библиографический список


1. *О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом.* Федеральный закон от 24 мая 1999 г. № 99-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23178/
2. *Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации*. Постановление Правительства РФ от 18 декабря 2020 г. № 2150. Available at: http://government.ru/docs/all/131611/
3. *Об утверждении Порядка отбора иностранных граждан и лиц без гражданства в Российский Федерации*. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 28 июля 2014 г. № 844. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202101260017
4. *Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры*. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 21 августа 2020 г. № 1076. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=483562
5. *Об утверждении порядка отбора иностранных граждан и лиц без гражданства на обучение в пределах установленной Правительством Российской Федерации квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации, а также предъявляемых к ним требований*. Приказ от 3 ноября 2020 г. № 1378. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400141977/
6. Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Зорина О.А. и др. *Образование в цифрах: 2024*: краткий статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2023.
7. Кашевская А.М. Проблемы адаптации китайских студентов к социокультурной среде Российского университета транспорта. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2024; Т. 23, № 1 (170): 80–90. DOI 10.17922/2071-5323-2024-23-1-80-90
8. Коржавина Т.Н. Система педагогических условий успешной адаптации студентов к условиям вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2023; № 3.
9. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика: словарь: [16+]*. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021.
10. Сергейчик Т.С. Психолого-педагогические условия формирования образовательной среды в полиэтническом пространстве вуза. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2020; Т. 22, № 3 (83): 766–777. DOI 10.21603/2078-8975-2020-22-3-766-777


References


1. *O gosudarstvennoj politike Rossijskoj Federacii v otnoshenii sootechestvennikov za rubezhom.* Federal'nyj zakon ot 24 maya 1999 g. № 99-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23178/
2. *Ob ustanovlenii kvoty na obrazovanie inostrannyh grazhdan i lic bez grazhdanstva v Rossijskoj Federacii*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 18 dekabrya 2020 g. № 2150. Available at: http://government.ru/docs/all/131611/
3. *Ob utverzhdenii Poryadka otbora inostrannyh grazhdan i lic bez grazhdanstva v Rossijskij Federacii*. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 28 iyulya 2014 g. № 844. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202101260017
4. *Ob utverzhdenii poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 21 avgusta 2020 g. № 1076. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=483562
5. *Ob utverzhdenii poryadka otbora inostrannyh grazhdan i lic bez grazhdanstva na obuchenie v predelah ustanovlennoj Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii kvoty na obrazovanie inostrannyh grazhdan i lic bez grazhdanstva v Rossijskoj Federacii, a takzhe pred`yavlyaemyh k nim trebovanij*. Prikaz ot 3 noyabrya 2020 g. № 1378. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400141977/
6. Varlamova T.A., Gohberg L.M., Zorina O.A. i dr. *Obrazovanie v cifrah: 2024*: kratkij statisticheskij sbornik. Moskva: NIU VSh`E, 2023.
7. Kashevskaya A.M. Problemy adaptacii kitajskih studentov k sociokul'turnoj srede Rossijskogo universiteta transporta. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2024; T. 23, № 1 (170): 80-90. DOI 10.17922/2071-5323-2024-23-1-80-90
8. Korzhavina T.N. Sistema pedagogicheskih uslovij uspeshnoj adaptacii studentov k usloviyam vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 3.
9. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika: slovar': [16+]*. Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2021.
10. Sergejchik T.S. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya obrazovatel'noj sredy v poli`etnicheskom prostranstve vuza. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; T. 22, № 3 (83): 766-777. DOI 10.21603/2078-8975-2020-22-3-766-777


*Статья поступила в редакцию 05.08.25*

УДК 51(07) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-42-45

***Magomedgadjieva A.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University; mathematics teacher, Private Educational Institution "Gymnasium 'Sahab'" (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru*
***Gadjiakaev Sh.S.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Algebra and Geometry, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sharafudin79@mail.ru*

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING COMPLEX NUMBERS IN THE SCHOOL COURSE OF ALGEBRA AND BEGINNINGS OF MATHEMATICAL ANALYSIS IN 10-11 CLASSES OF INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** Complex numbers are widely used in a variety of fields of mathematics, hydrodynamics, aerodynamics, electrical engineering, and many others. The system of complex numbers remains less familiar to the reader than the system of real numbers, although it actually has many very good properties. The article is devoted to a problem of studying complex numbers in the school course of algebra and the beginning of mathematical analysis for 10-11 grades of innovative educational institutions. The main objective of this study is to examine the methodological aspects and the scheme of studying complex numbers in the course of algebra and the beginning of mathematical analysis in 10-11 grades. Complex numbers are introduced in connection with the following task. Solve the equation $x^2+1=0$. In the article, the researchers solve this problem by approaching it gradually and revealing the main stages of studying complex numbers in the school course of algebra and the beginning of mathematical analysis.

*Key words:* **methodology, methodological aspects, complex numbers, real numbers, number system**

***А.М. Магомедгаджиева**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет; учитель математики частного образовательного учреждения «Гимназия «Сахаб», г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru*
***Ш.С. Гаджиагаев**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sharafudin79@mail.ru*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ АЛГЕБРЫ И НАЧАЛА МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 10–11 КЛАССОВ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Комплексные числа широко применяются в самых разнообразных областях математики, гидродинамике, аэродинамике, электротехнике и во многих других. Система комплексных чисел остается для читателя менее привычной, конечно, чем система действительных чисел, хотя на самом деле она обладает многими положительными свойствами. Статья посвящена проблеме изучения комплексных чисел в школьном курсе «Алгебра и начало математического анализа» 10–11 классов инновационных учебных заведений. Основной задачей данного исследования является рассмотрение методических аспектов и схемы изучения комплексных чисел в курсе алгебры и начала математического анализа в 10–11 классах. Комплексные числа вводятся в связи со следующей задачей. Решить уравнение $x^2 + 1 = 0$. В данной статье предпринята попытка решить эту задачу, подходя к ней постепенно, и с необходимой полнотой раскрыть основные этапы изучения комплексных чисел в школьном курсе алгебры и начала математического анализа.

*Ключевые слова:* **методика, методические аспекты, комплексные числа, действительные числа, система чисел**

На протяжении курса элементарной алгебры несколько раз происходит обогащение запаса чисел. Представление о целом положительном (натуральном) числе появилось в самой ранней стадии культуры человечества. Затем, после появления арифметических действий над натуральными числами, началось постепенное расширение числовой области. Первое обратное действие-вычитание привело к понятиям нуля и целого отрицательного числа, существовавшим еще у древних индусов. Возникло, таким образом, представление о более широкой числовой области – области целых чисел, состоящей из всех целых положительных и целых отрицательных чисел и нуля. С этого момента и началось развитие алгебры.

Школьник, приступающий к изучению алгебры, приносит из арифметики знакомство с положительными целыми и дробными числами. Алгебра начинается, по существу, с введения отрицательных чисел, т. е. с оформления первой среди важнейших числовых систем – системы целых чисел.

Второе обратное действие – деление – привело к понятию дроби. Представление о дробном числе имелось даже у древних египтян (Ахмес, XVII в. до нашей эры). Произошло дальнейшее расширение числовой сферы – возникла область рациональных чисел, состоящая из всех целых и всех дробных чисел.

Наконец, в самом конце курса элементарной алгебры система действительных чисел расширяется до системы комплексных чисел.

Актуальность статьи заключается в том, что изучение комплексных чисел является завершающим этапом построения числовых систем в школьном курсе математики и без их изучения у учащихся, в особенности инновационных учебных заведений, не формируется полное представление о существующих числовых системах, и оно неразрывно связано с новыми изменениями в системе образования.

Проблема исследования заключается в поиске средств повышения эффективности изучения комплексных чисел в курсе алгебры и начала математического анализа 10–11 классов инновационных учебных заведений с учетом новых требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения.

Объект исследования: процесс изучения комплексных чисел в курсе алгебры и начала математического анализа 10–11 классов инновационных учебных заведений.

Предмет: педагогические условия развития понятия алгебраической формы комплексного числа, геометрического изображения комплексного числа, тригонометрической формы комплексного числа и действия над ними.

Цель: теоретически и методически обосновать и рассмотреть методические аспекты изучения комплексных чисел в курсе алгебры и начала математического анализа 10–11 классов инновационных учебных заведений.

Задачи исследования:

1. Анализ учебной и научной литературы по теме исследования.
2. Методически и теоретически обосновать условия формирования понятия комплексного числа в курсе алгебры и начала математического анализа 10–11 классов инновационных учебных заведений.
3. Разработать и теоретически обосновать схему изучения понятия комплексного числа, алгебраической и тригонометрической форм комплексного числа и действий над ними.

Гипотеза исследования: изучение комплексных чисел в курсе алгебры и начала математического анализа 10–11 классов инновационных учебных заведений происходит успешнее, если разработана и реализована грамотная методическая схема их изучения, отвечающая всем новым требованиям ФГОС.

Этапы исследования: изучить теоретический материал в разных источниках по теме исследования; провести практическую работу по интересуемой нас теме.

Методы исследования: анализ научно-популярной литературы, поиск и отбор материалов, посвященных данной теме, их обработка и сравнение.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании выбора темы исследования и рассмотрении схемы изучения комплексных чисел в курсе алгебры и начала математического анализа 10–11 классов инновационных учебных заведений.

Практическая значимость состоит в том, что данный материал может быть использован в учебном процессе инновационных учебных заведений как учителями, так и студентами педвузов при прохождении производственной практики.

Научная новизна заключается в том, что нами разработан материал к изучению комплексных чисел в курсе алгебры и начала математического анализа 10–11 классов инновационных учебных заведений.

Методические аспекты обучения старшеклассников теме «Комплексные числа» в школьном курсе математики представлены в исследованиях Л.Ю. Сергиенко, Ю.А. Глазкова, А.Д. Нахмана, Г.А. Симоновской, М.В. Литвиненко, Л.И. Боженовой, Н.А. Данилова, Т.А. Зентиевой, С.И. Новоселова и др. Немаловажны также работы Ю.М. Колягина, А.Г. Мордковича, В.П. Покровского в этой области.

Предпосылки к изучению данной темы появляются еще в 7–8 классе при изучении обучающимися темы «Квадратные уравнения». При их решении возникают ситуации, в которых дискриминант является отрицательным числом. В таком случае считается, что корней, определенных на множестве действительных чисел, не существует, а операция извлечения корня из отрицательного числа не выполняется.

Раздел «Комплексные числа» изучается в инновационных учебных заведениях в курсе алгебры и начала анализа в 11 классе. Основные учебные пособия – учебники следующих авторов: Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева, Н.Е. Фёдорова и др. Учебник для общеобразовательных организаций, базовый и углублённый уровни; А.Г. Мордкович. Учебник в двух частях, базовый и углублённый уровни; Н.Я. Виленкин, О.С. Ивашев-Мусатов, С.И. Шварцбурд и др. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций, углублённый уровень.

Существует достаточное количество пособий по комплексным числам. Рассмотрим подробнее, как изложен в них учебный материал по комплексным числам.

В пособии для факультатива [1, с. 61–122] А.А. Абрамова, Н.Я. Виленкина содержится глубокий традиционный курс: построение комплексных чисел в виде a + bi, далее идет знакомство с тригонометрической формой комплексных чисел. Рассматривается показательная, логарифмическая и тригонометрическая функции комплексного переменного. Большое место в пособии занимают приложения комплексных чисел: рассматривается основная теорема алгебры многочленов и ее следствия; применение комплексных чисел для описания всевозможных перемещений плоскости; затронуты и дифференциальные уравнения.

Учебник алгебры и математического анализа для учащихся 11 классов с углубленным изучением математики Н.Я. Виленкина и др. [2, с. 186–216] также содержит тему «Комплексные числа. Первоначально комплексные числа представлены упорядоченными парами, а далее учащимся предложено перейти к алгебраическому виду. Основные сведения по комплексным числам даны обзорно и в минимальном объеме. Из приложений можно выделить лишь применение основной теоремы алгебры многочленов.

В пособии [3, с. 231–248] В.Т. Лисичкина сначала вводится понятие мнимой единицы, а только потом идет определение комплексного числа. Далее рассматриваются действия над комплексными числами в алгебраической и тригонометрической формах и показательная форма комплексного числа. На этом знакомство с комплексными числами заканчивается.

В учебнике Ю.М. Колягина, М.В. Ткачевой, Н.Е. Фёдоровой [4, с. 221–256] сразу вводятся только целые комплексные числа в главе 7 «Комплексные числа». Дальше определяются операции над ними. Дается формула Муавра. Рассматривается тема «Извлечение корня из комплексного числа. Алгебраические уравнения».

В данной статье мы предлагаем схему изучения понятия комплексного числа в виде разработанного нами факультативного курса. Занятия курса посвя-

*Учебно-тематический план*

| № | Тема | Всего часов | Лекция | Практические занятия | Тесты. Доклады | Дата проведения |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Комплексные числа и их геометрическая интерпретация | 10 | 2 | 5 | 3 | |
| 2. | Действия над комплексными числами, заданными в алгебраической форме. | 10 | 2 | 5 | 3 | |
| 3. | Действия над комплексными числами, заданными в тригонометрической форме. | 10 | 2 | 5 | 3 | |
| 4. | Зачет по теме «Комплексные числа». | 4 | | | | |
| 5. | **Итого:** | 34 | 6 | 15 | 9 | |

щены знакомству с самими комплексными числами, правилами выполнения действий над ними. Рассматривается тригонометрическая и алгебраическая форма записи комплексных чисел. Целесообразно при объяснении нового материала пользоваться слайдами или плакатами.

Факультативный курс адресован учащимся 11 классов естественно-научного профиля инновационных учебных заведений.

Регламентация времени – 1 час в неделю, всего 34 часа.

Опираясь на знания, полученные при изучении математики, и учитывая возраст учащихся, многие вычислительные задания можно предложить школьникам попробовать выполнить самостоятельно, в случае неудачи учитель дает подсказку.

Так, например, при рассмотрении тригонометрической формы записи комплексного числа учитель имеет возможность вспомнить с учащимися определения тригонометрических функций, их основные свойства, связь с геометрией, а также повторить тригонометрические формулы, которые вызывают затруднения при запоминании.

Основные понятия этого блока: комплексные числа и действия над ними, число *i*, мнимые числа, действительные числа как часть множества комплексных чисел.

Главная методическая особенность состоит в том, что комплексные числа определяются как формальные выражения a + bi, где a и b действительные числа. Говорим о формальных выражениях, не приписывая никакого смысла знакам + и i, при помощи которых они составляются.

Эти выражения являются совершенно новыми объектами, и с самого начала надо договориться о том, какие из них считать равными и определять действия над ними. Завершая рассказ о действиях над комплексными числами, следует подчеркнуть, что четыре основных действия (сложение, вычитание, умножение и деление) обладают теми же свойствами, что и действия над действительными числами.

Рассматривая выражение вида a + 0i, можно убедиться, что их арифметика совпадает с арифметикой действительных чисел. В самом деле, вычисляя сумму и произведение чисел $z_1 = a + 0i$ и $z_2 = c + 0i$, получим (a + 0i) + (c + 0i) = (a + c) + 0i и (a + 0i) (c + 0i) = ac + 0i, откуда видно, что сумме чисел $z_1 + z_2$ соответствует сумма действительных чисел a + c, произведению $z_1 \cdot z_2$ – произведение ac.

Поскольку соответствие между комплексными числами вида a + 0i и действительными числами взаимно однозначно, то можно число a + 0i считать равным соответствующему ему действительному числу a.

В результате такого отождествления множество действительных чисел становится частью множества комплексных чисел.

Обозначив комплексное число 0 + 1i через i и убедившись в том, что число 0 + bi можно истолковать как произведение действительного числа b и числа i, получаем возможность рассматривать любое комплексное число как сумму комплексного числа a = a+0i и произведения комплексных чисел b = b + 0i и i = 0 + 1i.

А так как $i^2 = (0 + 1i)(0+1i) = -1 + 0i = -1$, то полезно подчеркнуть, что при выполнении действий над комплексными числами отсутствует необходимость помнить формальные определения, а можно действовать как в случае с обычными выражениями с переменными, заменяя $i^2$ на –1.

При изучении геометрического изображения комплексного числа с помощью точки плоскости важно подчеркнуть, что не только комплексному числу z = a + bi ставится в соответствие точка (a, b) координатной плоскости, но и всякая точка плоскости является образом некоторого комплексного числа, т. е. соответствие между точками плоскости и комплексными числами является взаимно однозначным. Принято термином «комплексная плоскость» обозначать координатную плоскость, каждой точке которой поставлено в соответствие комплексное число.

Геометрическое изображение комплексных чисел в виде векторов позволяет сразу же дать геометрическую интерпретацию сложения и вычитания комплексных чисел.

Модуль комплексного числа есть расстояние от точки Z до точки O, или длина вектора OZ. Таким образом, для $z = a + bi$, $|z| = \sqrt{a^2 + b^2}$.

Здесь полезно заметить, что для действительных чисел a = a + 0i модуль равен $|a| = \sqrt{a^2 + 0^2}$, т. е. совпадает с привычным понятием модуля действительного числа и является расстоянием от точки числовой прямой до начала отсчета.

Главным аргументом argZ комплексного числа z называется угол между положительным направлением оси абсцисс и направлением на точку, изображающую данное число, отсчитываемый против часовой стрелки. Таким образом, в силу этого определения $0 \le \arg Z \le 2\pi$.

Встречается и другое определение главного аргумента, при котором оказывается $-\pi < \arg Z \le \pi$. Находится главный аргумент, как правило, не по формулам, а с помощью геометрического изображения с учетом четверти, в которой лежит данное число z = a + bi.

Произвольный аргумент комплексного числа z – это любое из целых чисел вида $\arg Z + 2\pi k$, где k принадлежит множеству целых. Введение общего понятия аргумента связано с тем, что в целом ряде случаев понятие главного аргумента оказывается неудобным (например при перемножении комплексных чисел, сумма главных аргументов которых больше $2\pi$).

Тригонометрическая форма комплексного числа понимается как запись вида $z = r(\cos\alpha + i\sin\alpha)$, где $r = |z|$, а $\alpha$ – главный аргумент этого числа.

Любое комплексное число $z \neq 0$ может быть записано в тригонометрической форме. Число 0 не имеет аргумента и, следовательно, тригонометрической формы.

В силу того, что мы являемся преподавателями института физико-математического и информационно-технологического образования ДГПУ им. Р. Гамзатова, то особое внимание в работе со студентами уделяем их методической подготовке.

Нами на базе института физико-математического и информационно-технологического образования (ИФМиИТО) была проведена научно-практическая конференция, посвященная проблемам изучения школьного курса алгебры и начала математического анализа в 10–11 классах. Одной из рассматриваемых проблем был вопрос изучения комплексных чисел в инновационных учебных заведениях. По результатам данной конференции с учетом мнения практикующих учителей математики и выступающих с докладами методистов мы попытались адаптировать существующую вузовскую схему изучения комплексных чисел для учащихся старших классов инновационных учебных заведений с учетом психолого-педагогических особенностей школьников 10–11 классов.

В заключение отметим, что данная тема исследования является актуальной. Мы попытались раскрыть понятие комплексного числа и предложили схему изучения комплексных чисел в виде разработанного факультативного курса. В своей педагогической деятельности мы стараемся обучить и учащихся, и студентов различным подходам, способам и методам изучения данной школьной темы, используя при этом пособия выдающихся ученых-математиков, пособия по методике обучения математике [5], т. к. в дальнейшей педагогической деятельности студентам необходимо будет подстраиваться к постоянно меняющимся требованиям к уровню преподавания. Будущее наших школьников неразрывно связано с подготовкой студентов педвузов. Знание школьного материала математики важно при подготовке учащихся к ЕГЭ.

В дальнейшем данный материал можно использовать в качестве методических рекомендаций во время проведения занятий со студентами педагогических вузов.

При подготовке статьи нами пошагово были раскрыты цели, задачи исследования, которые можно считать достигнутыми и решенными.

Библиографический список


1. Абрамов А.М., Виленкин Н.Я., Дорофеев Г.В. и др. *Избранные вопросы математики; 10 класс. Факультативный курс*. Москва: Просвещение, 1980.
2. Виленкин Н.Я., Ивашев-Мусатов О.С., Шварцбурд С.И. *Алгебра и математический анализ для 11 класса. Углублённый уровень. ФГОС*. Москва: Просвещение, 2022.
3. Лисичкин В.Т., Соловейчик И.Л. *Математика*: учебное пособие для техникумов. Москва: Высшая школа, 1991.
4. Колягин Ю.М., Ткачева М.В., Фёдорова Н.Е. и др. *Учебник для общеобразовательных организаций, базовый и углублённый уровни*. Москва: Просвещение, 2022.
5. Подходова Н.С. и др. *Методика обучения математике*: в 2 ч.: учебник для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2020; Ч. 1. Available at: https://urait.ru/bcode/450839

References

1. Abramov A.M., Vilenkin N.Ya., Dorofeev G.V. i dr. *Izbrannye voprosy matematiki; 10 klass. Fakul'tativnyj kurs*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
2. Vilenkin N.Ya., Ivashev-Musatov O.S., Shvarcburd S.I. *Algebra i matematicheskij analiz dlya 11 klassa. Uglublennyj uroven'. FGOS*. Moskva: Prosveschenie, 2022.
3. Lisichkin V.T., Solovejchik I.L. *Matematika*: uchebnoe posobie dlya tehnikumov. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
4. Kolyagin Yu.M., Tkacheva M.V., Fedorova N.E. i dr. *Uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij, bazovyj i uglublennyj urovni*. Moskva: Prosveschenie, 2022.
5. Podhodova N.S. i dr. *Metodika obucheniya matematike*: v 2 ch.: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2020; Ch. 1. Available at: https://urait.ru/bcode/450839

*Статья поступила в редакцию 05.08.25*

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-45-48

***Chernenko E.V.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: finna08@mail.ru*
***Fetter I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: finna08@mail.ru*
***Dikikh E.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: bagautdinova1987@mail.ru*

**TRAINING OF A DIRECTOR'S ADVISOR FOR EDUCATION IN A UNIVERSITY: MODELS AND SELECTION FACTORS.** The article gives description of training a director's advisor on education in Russian universities. The options for the training at the level of mastering the main educational programs of the bachelor's and master's degrees are described. The content of the main educational programs of the bachelor's and master's degrees of Russian universities that train a director's advisor on education is characterized. In addition, three groups of factors are identified that determine the model for training the director's advisor on education at a university: external (social and normative), institutional (conditions of the educational organization) and internal (personal). The results are also published and a substantive analysis of the study (focus group study, questionnaire) of the director's education advisers on the content and factors of choosing the education model of the adviser is presented.

*Key words:* **director's advisor on education, bachelor's degree, master's degree, competence, competence portrait, factors in choosing training model**

***Е.В. Черненко**, канд. ист. наук, доц. Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: chernenko68@mail.ru*
***И.В. Феттер**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: finna08@mail.ru*
***Э.Р. Диких**, канд. пед. наук, доц. Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: bagautdinova1987@mail.ru*

# ПОДГОТОВКА СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ: МОДЕЛИ И ФАКТОРЫ ВЫБОРА

Статья посвящена описанию подготовки советника директора по воспитанию в российских вузах. Описаны варианты подготовки советника директора на уровне освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Описаны компетентностные портреты советников по воспитанию – выпускников бакалавриата и магистратуры. Охарактеризовано содержание основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры российских вузов, осуществляющих подготовку советников директора по воспитанию. Кроме этого, выделены три группы факторов, определяющих выбор модели подготовки советника директора по воспитанию в вузе: внешние (социальные и нормативные), институциональные (условия образовательной организации) и внутренние (личностные). Также опубликованы результаты и представлен содержательный анализ исследования (фокус-групповое исследование, анкетирование) советников директора по воспитанию о содержании и факторах выбора модели образования советника.

*Ключевые слова:* **советник директора по воспитанию, бакалавриат, магистратура, компетенции, факторы выбора модели подготовки**

***Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Проектирование вариативных моделей подготовки советников директора по воспитанию в высшем и дополнительном профессиональном образовании» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 25.04.2025 № 073-03-2025-053/1)***

Введение должности советника директора по воспитанию вызвало интерес ученых к проблеме содержания деятельности [1–5], определению профессиональной компетентности [6], проектированию содержания и организации подготовки кадров [7]. Тем не менее остается открытым вопрос, связанный с изучением возможности подготовки советника директора по воспитанию в вузе, а также с определением факторов выбора образовательной программы подготовки, поиск ответа на который и определяет актуальность нашего исследования.

Целью исследования является содержательное описание моделей осуществления подготовки советников директора по воспитанию в вузах на основе анализа основных образовательных программ, реализуемых в российских университетах, описание компетентностных моделей выпускников бакалавриата и магистратуры по профилям подготовки советников директора по воспитанию, а также выявление факторов выбора модели подготовки.

Научная новизна состоит в описании компетентностных портретов выпускников бакалавриата и магистратуры по профилям подготовки советников директора по воспитанию, а также в выявлении факторов выбора модели подготовки советников.

Перечень задач, обеспечивающих достижение цели:

1. Проанализировать содержание и результаты психолого-педагогических исследований по проблеме работы.

2. Проанализировать образовательные программы подготовки советника директора по воспитанию на уровне бакалавриата в рамках направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [8], 44.03.01 Педагогическое образование [9].

3. Описать компетентностный портрет советника директора по воспитанию – выпускника бакалавриата.

4. Проанализировать образовательные программы подготовки советника директора по воспитанию на уровне магистратуры в рамках направления 44.04.01 Педагогическое образование [10].

5. Описать компетентностный портрет советника директора по воспитанию – выпускника бакалавриата.

6. Описать факторы выбора модели осуществления подготовки советников директора по воспитанию в вузе.

Теоретическая значимость результатов исследования связана с дополнением теории профессиональной подготовки советников директора по воспитанию знанием о содержании компетентностного портрета выпускника бакалавриата и магистратуры.

Практическая значимость определяется возможностью учета совокупности внешних, институциональных и личностных факторов выбора моделей подготовки советников при проектировании образовательных программ бакалавриата и магистратуры.

Подготовки советников директора по воспитанию в высшей школе Российской Федерации началась относительно недавно. Должность введена в штатную структуру 1 сентября 2023 года, и вузы, реализующие УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, оказались не готовы к подготовке советников. К моменту введения должности отдельные вузы осуществляли подготовку в области воспитания по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Например, в Новосибирском государственном педагогическом университете осуществляется подготовка в области воспитания. По направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) вузом на протяжение десятка лет реализуется основная образовательная программа высшего образования – «Обществознание и организация воспитательной деятельности». Программа направлена на подготовку учителей обществознания и организаторов воспитательной деятельности, владеющих современными обществоведческими знаниями, компетенциями в области психологии, педагогики, методики обучения обществознанию, в организации воспитательной деятельности. Количество таких образовательных программ в системе высшего педагогического образования было минимально. Как правило, подготовка обучающихся к осуществлению воспитательной деятельности в образовательных учреждениях ограничивалась психолого-педагогической направленностью, реализуемой в рамках основных образовательных программ УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки без выделения специализированного модуля или дополнительного профиля.

Опыт подготовки бакалавров педагогического образования имеется у Российского государственного педагогического университета им. Герцена, который реализует образовательную программу направленности (профиля) Дополнитель-

ное образование (воспитательная работа). Пожалуй, это единственный случай, когда подготовка специалиста по воспитательной работе осуществлялась в рамках монопрофиля. В его структуре присутствуют дисциплины, направленные на формирование профессиональных компетенций в области воспитания и методики дополнительного образования детей.

Введение должности советника руководителя образовательной организации по воспитанию актуализировало проблему их целенаправленной профессиональной подготовки. Вузы, включившиеся в этот процесс, как правило, предлагают основные профессиональные образовательные программы с двумя профилями подготовки, один из которых – советник директора по воспитанию. Их количество ограничено, соответственно, опыт – уникален.

В частности, интерес представляет опыт Армавирского государственного педагогического университета, где с 2024 года осуществляется набор на основную профессиональную образовательную программу направленности (профиля) История и советник директора по воспитанию в рамках двухпрофильного педагогического бакалавриата. Программа спроектирована в соответствии с федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, где сформулированы два вида формируемых компетенций: универсальные и общепрофессиональные компетенции бакалавра. Отметим, что третий вид компетенций (профессиональные компетенции) определялись вузом на основе требований профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» и «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

Компетентностный портрет выпускника профиля Советник директора по воспитанию, проектируемый основной профессиональной программой Армавирского государственного педагогического университета, представляет собой определение универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по решению, в первую очередь, педагогических профессиональных задач. В этом контексте советник директора по воспитанию должен обладать профессиональной ответственностью и уметь выполнять профессиональные обязанности в строгом соответствии с действующими законодательными актами сферы образования и соблюдать нормы профессиональной этики (ОПК-1), быть готовым к организации целенаправленной воспитательной деятельности и духовно-нравственного развития обучающихся на основе специальных научных знаний (ОПК-3, ОПК-4, ОПК-8, ПК-2), уметь проектировать воспитательную деятельности и методы ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС ОО (ПК-2), владеть технологиями, направленными на индивидуализацию обучения, развития и воспитания, способами организации и оценки различных видов внеурочной деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.), методами и формами организации коллективных творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий (по выбору) (ОПК-6, ПК-2), осуществлять продуктивное взаимодействие с разными категориями участников образовательного процесса (учениками, родителями, коллегами, администрацией школы) (ОПК-7), оказывать оказания консультативную помощь родителям (законным представителям) обучающихся по вопросам воспитания, в том числе родителям детей с особыми образовательными потребностями (ПК-2).

Теоретическая подготовка советников осуществляется за счет специализированного предметно-методического модуля (47 зачетных единиц, 1692 часа теоретической подготовки), который состоит из обязательных дисциплин и дисциплин по выбору обучающихся и поддерживается производственной практикой (советник директора по воспитанию) объемом 9 зачетных единиц. Среди предлагаемых к изучению дисциплин можно, например, выделить «Нормативно-правовые основы деятельности советника по воспитанию», «Теорию и методику воспитательной работы в образовательной организации», а также дисциплины, обеспечивающие подготовку советника по таким направлением воспитательной работы, как гражданско-патриотическое, духовно-нравственное. Ведется подготовка обучающихся к сопровождению поисково-исследовательской деятельности, добровольчества, школьных музеев и театров. Уделено внимание формированию готовности обучающихся к взаимодействию с различными акторами воспитательного процесса.

Предлагаемая программа частично отвечает запросам работодателей и самих советников. В рамках реализации программ повышения квалификации на базе Омского государственного педагогического университета в период с мая 2023 года по май 2025 года было проведено анкетирование, включающее вопросы, связанные с выявлением необходимости и содержания психолого-педагогической подготовки советника по воспитанию. В анкетировании приняли участие 1025 участников повышения квалификации. В ходе проведённого анкетирования 39% респондентов отмечают значимость психолого-педагогической подготовки; 5,6% указывают на необходимость правовых компетенций для выполнения профессиональных задач. В то же время специфические профессиональные задачи советника директора по воспитанию в этом образовательном проекте не дифференцированы. В компетентностной модели не представлены такие востребованные профессиональными функциями советников компетенции, как организационно-управленческие, организационно-аналитические и исследовательские.

Таким образом, на данный момент можно выделить два варианта основных профессиональных образовательных программ бакалавриата: первый – образовательные программы подготовки к воспитательной деятельности как таковой и второй вариант – образовательные программы по подготовке непосредственно к должности советника директора по воспитанию. И в том, и в другом случае доминируют программы с двумя квалификациями, где специализация воспитания или советника директора по воспитанию выступает как второй профиль подготовки.

Кроме основных образовательных программ бакалавриата в практике российских вузов существует магистерская модель подготовки советников: вузы предлагают основные образовательные программы подготовки магистров в области воспитания в рамках направления 44.04.01 Педагогическое образование. Так, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина осуществляет обучение магистрантов по профилю подготовки «Руководитель образовательной организации / Советник по воспитанию», а Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова Тян-Шанского – по профилю «Эффективные модели и практики воспитательной деятельности (организация работы советника по воспитанию».

Магистр этих профилей подготовки способен решать два типа профессиональных задач – проектные и организационно-управленческие. Компетентностный портрет выпускника магистратуры этих вузов в целом одинаков, но отличен от выпускника бакалавриата. Это отличие можно описать в соответствии с содержанием профессиональных компетенций, формируемых в процессе освоения основной образовательной программы. Выпускник магистратуры демонстрирует владение компетенциями, необходимыми для эффективного руководства воспитательным процессом в образовательных учреждениях: он компетентен в сфере проектирования управленческих решений, разработки и реализации стратегий развития образовательного учреждения, ориентированных на государственные приоритеты и общественные потребности. Эта готовность отражена в двух профессиональных компетенциях. Третья профессиональная компетенция, выражающаяся в способности разрабатывать и внедрять рабочую программу и календарь мероприятий по воспитательной работе в образовательном учреждении, непосредственно соответствует функциональному содержанию деятельности советника по вопросам воспитания, тем не менее она может быть сформирована и на уровне бакалавриата. Описанный компетентностный портрет формируется, в том числе, и через освоение специальных дисциплин, связанных непосредственно с подготовкой выпускника к реализации управленческих процессов воспитанием в образовательной организации:

1) Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова Тян-Шанского осуществляет подготовку в рамках дисциплин «Управление эффективностью деятельности классного руководителя и тьютора», «Образовательная экосистема», «Проектное управление в образовательной организации»;

2) Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина реализует содержание подготовки через дисциплины «Образовательная экосистема», «Проектирование образовательных систем», «Проектное управление в образовательной организации», «Управление эффективностью деятельности классного руководителя».

Так, компетентностный портрет выпускника магистратуры представляет собой совокупность сформированных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по решению в первую очередь педагогических профессиональных задач в области управления воспитательной работой организации, а также осуществления исследовательской деятельности.

Рассмотренные модели подготовки в рамках бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование» предполагают осознанный выбор образовательной программы с учетом сформированной мотивации и ряда факторов, определяющих профессиональную направленность и готовность к деятельности советника. Как известно, появление новой должности – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями – поставило перед системой образования задачу оперативно решить проблему кадрового обеспечения путем формирования профессионального сообщества советников и создания необходимых условий для качественной профессиональной подготовки специалистов.

При этом необходимо отметить некоторую разнородность контингента сотрудников, приступивших к выполнению трудовых функций советника в учреждениях общего и среднего профессионального образования.

Вариативность моделей, уровней и форматов подготовки советников директора по воспитанию обусловлена не только имеющимися в системе высшего педагогического и дополнительного профессионального образования ресурсами и возможностями, но и индивидуальными образовательными запросами, а также причинами и обстоятельствами личного выбора работниками определенной модели подготовки. В системе педагогического образования имеются широкие возможности для выбора различных траекторий формирования готовности советника к профессиональной деятельности, но очевидно, что индивидуальный выбор образовательной программы определяется набором факторов, связанных с разнообразием контингента педагогических работников различных по мотивации, возрасту, трудовому стажу, компетентности, уровню и направлению имеющегося образования, опыту педагогической деятельности и др.

Разработанные модели подготовки советников директоров по воспитанию определяются, главным образом, уровнем образования и соответствуют требованиям действующих нормативных документов в области образования (образовательные стандарты по направлению подготовки «Педагогическое образо-

вание» (бакалавриат и магистратура). Вместе с этим существует ряд факторов, влияющих на выбор моделей подготовки к деятельности советника и построение индивидуального образовательного маршрута.

Для выявления факторов выбора конкретной модели подготовки мы исходим из общего определения фактора как обстоятельств и причин, определяющих результат этого выбора и достижение соответствующего качества подготовки к профессиональной деятельности. В связи с тем, что в настоящее время целостная система подготовки советников находится на этапе становления, исследование проблемы выбора модели и формата подготовки советников на уровне высшего и дополнительного профессионального образования может рассматриваться как в ретроспективе (действующие советники), так и в перспективе (абитуриенты). В рамках предпринятого исследования использован ретроспективный анализ, позволяющий определить совокупность обстоятельств и причин выбора образовательных траекторий действующими советниками по воспитанию.

В определении совокупности факторов, влияющих на выбор образовательной программы подготовки советников, мы исходили из характеристики масштаба обстоятельств, условий и причин, которые задаются на нормативном, институциональном и личностном уровнях образования. Соответственно, можно обозначить три группы факторов: внешние (социальные и нормативные), институциональные (условия образовательной организации) и внутренние (личностные).

Исходя из этого, к внешним факторам выбора образовательной программы подготовки советников отнесены:

– социальный запрос на активизацию воспитательной деятельности, работу с детьми и молодежью по сохранению традиционных духовно-нравственных ценностей России;

– нормативные требования Профессионального стандарта специалиста в области воспитания [11] и Должностной инструкции советника по воспитанию;

– запрос системы образования на формирование нового педагогического сообщества советников по воспитанию;

– реалии социального партнерства в образовании, предполагающего инициирование и участие педагогических работников во взаимодействии с социальными институтами, общественными организациями и объединениями, в том числе детскими и молодежными, в вопросах воспитания подрастающих поколений.

К числу институциональных факторов, влияющих на выбор различных моделей подготовки советников в рамках конкретной образовательной организации (место трудоустройства специалиста и учебная организация высшего или дополнительного образования), относятся следующие аспекты:

– потребность конкретного учреждения общего и среднего профессионального образования в компетентных сотрудниках, осуществляющих деятельность советников;

– интеграцию советников с педагогическими коллективами школ и колледжей, выстраивание продуктивного сотрудничества в условиях имеющейся воспитательной практики и ориентации на развитие воспитательного пространства организации;

– позиционирование образовательной организации высшего образования на рынке образовательных услуг, привлекательный имидж организации, открытость информации об образовательных программах (модулях) по подготовке советников;

– возможность выбора очной, заочной, очно-заочной форм обучения, дистанционный и гибридный форматы освоения образовательной программы, продолжительность обучения;

– инфраструктура вуза, материально-технические, информационные, кадровые, методические ресурсы и бытовые условия, предоставляемые обучающимся.

Для обоснования совокупности личностных факторов мы обратились к статье новосибирских ученых [4], где в качестве параметров исследования ожиданий и перспектив развития профессиональных компетенций советников определены возрастные характеристики, занимаемые должности, мотивация к выполнению деятельности советника, функционал, профессиональные дефициты, проблемы и самооценка компетентности. На теоретическом уровне в контексте изучения проблемы выбора модели подготовки советников продуктивной для нас стала идея соответствия обозначенных параметров обстоятельствам и причинам (факторам) индивидуального выбора этого вида профессиональной деятельности и соответствующего образования.

Выявление личностных факторов выбора той или иной модели подготовки осуществлялось на эмпирическом уровне с использованием методов анкетирования, фокус-групп, рефлексии профессионального выбора участников программ повышения квалификации на базе Омского государственного педагогического университета в период с мая 2023 года по май 2025 года. По дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с общественными объединениями в общеобразовательных организациях» прошли обучение 1500 советников директора по воспитанию из 24 регионов нашей страны. Программу «Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в профессиональных образовательных организациях» освоили 636 советников директора по воспитанию системы образования Российской Федерации.

В анкетировании, включающем вопросы обстоятельств и причин выбора соответствующего образования и профессиональной деятельности советника по воспитанию, приняли участие 1025 участников повышения квалификации. В результате обработки полученных данных были выявлены и сформулированы такие личностные факторы, влияющие на выбор моделей профессиональной подготовки:

– интерес и мотивация к деятельности в сфере воспитания детей и молодежи;

– принадлежность к педагогической династии и потребность в продолжении семейной традиции;

– возраст, влияющий на временные границы получения образования;

– наличие педагогического образования по другим профилям подготовки как фундамента осуществления деятельности советника директора по воспитанию;

– активная позиция родителей, стимулирующая стремление к приобретению педагогических знаний и квалификации в области воспитания и продуктивного общения с детьми и молодежью;

– низкий уровень удовлетворенности профессиональной самореализацией в профессиях, не связанных с педагогической деятельностью;

– профессиональное совершенствование и углубленное освоение профессиональных навыков в сфере педагогики.

Представляется, что выявленные личностные факторы выбора соответствующей профессиональной подготовки могут быть учтены при проектировании и реализации различных моделей и образовательных программ с учетом профессионально-личностных ориентиров, индивидуальных особенностей, жизненных обстоятельств как действующих, так и будущих советников по воспитанию.

В заключение сделаем вывод о том, что на сегодняшний день в российских вузах советники директора по воспитанию могут осваивать образовательные программы бакалавриата и магистратуры. Компетентностные портреты выпускников бакалавриата и магистратуры отличаются друг от друга: выпускник бакалавриата готов к осуществлению воспитательной деятельности и взаимодействию с детскими общественными объединениями. В свою очередь, выпускник магистратуры осваивает программу, ориентированную на формирование компетенций, связанных с осуществлением проектной и управленческой деятельности в области воспитания в образовательной организации. Также отметим, что в содержании статьи выделены три группы факторов, определяющих выбор модели подготовки советника директора по воспитанию в вузе: внешние (социальные и нормативные), институциональные (условия образовательной организации) и внутренние (личностные).

В перспективе рассмотренная совокупность внешних, институциональных и личностных факторов выбора моделей подготовки советников предполагает возможность дополнения в связи с тенденциями развития системы образования, динамикой формированием профессионального сообщества советников и реализацией стратегических задач в сфере воспитания подрастающих поколений.

Библиографический список


1. Гукаленко О.В., Бермус А.Г., Пустовойтов В.Н. и др. Модель деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию в условиях России. *Социальная педагогика в России.* 2021; № 6: 8–13.
2. Лаврентьева З.*И.* Профессиональная компетентность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. *Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири.* 2023; № 2: 64–72.
3. Лаврентьева О.А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. *Социально-политические исследования.* 2023; № 3 (20): 110–124.
4. Лаврентьева О.А., Скрыпникова Е.М., Дейч Б.А., Лаврентьева З.И. Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями: оценка ожиданий и потенциала совершенствования воспитательной работы с обучающимися. *Science for Education Today*. 2023; Т. 13, № 6: 7–36.
5. Лаврентьева О.А. Развитие профессиональных компетенций советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. *ЦИТИСЭ*. 2024; № 3: 451–461.
6. Кисляков А.В., Щербаков А.В., Буравова С.В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 2 (55): 133–147.
7. Антонов Н.В. Подготовка советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: опыт Москвы. *Сибирский учитель*. 2003, № 4 (149): 5–9.
8. *ФГОС 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).* Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 125 (ред. от 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125

9. *ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование.* Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 (ред. от 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121
10. *ФГОС 44.04.01 Педагогическое образование.* Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/
11. *Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005?index=1&rangeSize=1

References

1. Gukalenko O.V., Bermus A.G., Pustovojtov V.N. i dr. Model' deyatel'nosti sovetnika rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii po vospitaniyu v usloviyah Rossii. *Social'naya pedagogika v Rossii.* 2021; № 6: 8-13.
2. Lavrent'eva Z.I. Professional'naya kompetentnost' sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami. *Voenno-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri.* 2023; № 2: 64-72.
3. Lavrent'eva O.A. Kompetentnostnaya model' deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami. *Social'no-politicheskie issledovaniya.* 2023; № 3 (20): 110-124.
4. Lavrent'eva O.A., Skrypnikova E.M., Dejch B.A., Lavrent'eva Z.I. Deyatel'nost' sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi organizaciyami: ocenka ozhidanij i potenciala sovershenstvovaniya vospitatel'noj raboty s obuchayuschimisya. *Science for Education Today*. 2023; T. 13, № 6: 7-36.
5. Lavrent'eva O.A. Razvitie professional'nyh kompetencij sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami. *CITIS`E.* 2024; № 3: 451-461.
6. Kislyakov A.V., Scherbakov A.V., Buravova S.V. Issledovanie professionalizma sovetnikov direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami: instrumentarij, diagnostika, rezul'taty issledovaniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 2 (55): 133-147.
7. Antonov N.V. Podgotovka sovetnikov direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami: opyt Moskvy. *Sibirskij uchitel'*. 2003, № 4 (149): 5-9.
8. *FGOS 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki).* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 125 (red. ot 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125
9. *FGOS 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 121 (red. ot 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121
10. *FGOS 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 126 (red. ot 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/
11. *Professional'nyj standart «Specialist v oblasti vospitaniya»*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005?index=1&rangeSize=1

*Статья поступила в редакцию 05.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-48-50

***Guan Xiujuan**, Doctor of Philology, Professor, Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: guanxiujuan@hlju.edu.cn*
***Zhang Wanqi**, Doctor postgraduate, Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: zhang_wanqi@qq.com*

**STUDY ON THE REASONS FOR LOW-QUALITY TRANSLATIONS BY RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS.** Amid deepening relations between China and Russia, there is a critical demand for high-caliber bilingual specialists capable of mediating cross-disciplinary discourse across bilateral engagement domains. Applied translation involves processing texts spanning political, economic, and technological domains, requiring rigorous fidelity in information transfer to fulfill both readers' needs and broader socio-national imperatives. In routine translation teaching and translation practices, Chinese and Russian languages have significant differences in grammar, pragmatics and expression, which lead to various problems for Russian language students. Through the analysis of translation errors and strategic recommendations, this study aims to optimize the mechanism for cultivating elite bilingual translators. Such enhancement meets the requirements of international exchanges between China and Russia, enabling student translators to better serve communication and cooperation in the future.

*Key words:* **translation errors, analyze of causes, Russian language students, applied translation, translation teaching**

***Гуань Сюцзюань**, д-р филол. наук, проф., Институт русского языка, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: guanxiujuan@hlju.edu.cn*
***Чжан Ваньци**, докторант, Институт русского языка, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: zhang_wanqi@qq.com*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН НЕВЫСОКОКАЧЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

По мере того, как отношения между Китаем и Россией углубляются, возникает острая необходимость в высококлассных русско-китайских переводчиках в различных областях. Прикладной перевод включает в себя перевод текстов во многих областях, таких как политика, экономика, техника и т. д., который должен точно передавать информацию, чтобы удовлетворить потребности читателей, а также общества и страны, стоящих за ними. В процессе преподавания прикладного перевода у студентов-русистов часто возникают различные типы ошибок, которые можно объяснить различиями в грамматике, прагматике и способе выражения между китайским и русским языками. Анализируя причины ошибок в переводе и кратко предлагая соответствующие стратегии улучшения, можно говорить о том, что данное исследование направлено на совершенствование механизма подготовки высококачественных переводчиков, отвечающих потребностям международных обменов между Китаем и Россией, чтобы студенты-переводчики могли в будущем лучше служить делу обмена и сотрудничества.

*Ключевые слова:* **ошибки перевода, анализировать причины, студенты-русисты, прикладный перевод, преподавание перевода**

***Данное исследование выполнено при финансовой поддержке Ключевого проекта экономического и социального развития провинции Хэйлунцзян (специальный проект по исследованию красной культуры) «Исследование китайского перевода русской и советской красной литературы и ее ценности» (24525), Ключевого проекта планирования науки образования провинции Хэйлунцзян «Исследование и практика создания первоклассных переводческих дисциплин в университетах провинции Хэйлунцзян в 14-й пятилетке» (GJB1423248), Исследовательского проекта по реформе образования в высшей и послевузовской школе провинции Хэйлунцзян «Исследование режима подготовки высококлассных переводческих талантов путем интеграции дисциплин и специальностей» (JGXM_YJS_2022010), а также при поддержке Проекта Института перевода Игуоминь «Исследование перевода локализации видеоигр с точки зрения цифровых гуманитарных наук» (Z202304)***

В процессе преподавания неправильные переводы студентов всегда были в центре внимания преподавателей. Ученые обобщали феномены неправильных переводов студентов в соответствии с собственным опытом преподавания и анализировали причины, в том числе некоторые ученые анализировали причины ошибок перевода студентов в целом, некоторые – на основе одного явления в языке, а некоторые ученые-методисты сосредотачивались на анализе ошибок в определенной области. Лу Гофэй анализировал причины ошибок в переводах студентов в контексте упражнений по переводу на английском языке, включая недостаток учебников, отсутствие прочной языковой базы, недостаток риторических знаний и знаний о западной культуре, заблуждение в преподавании перевода [1]. Линь Фэй, проанализировав классификацию и причины ошибок перевода в практике студентов, изучающих английский язык, пришла к выводу, что причинами ошибок перевода в основном являются слабая грамматическая основа, неправильный выбор слов, отсутствие логического анализа и неспособность преодолеть культурные различия [2]. Гу Цзюньлин и др. использовали в качестве корпуса предкурсовые переводческие упражнения студентов-магистрантов и проанализировали феномены ошибок с точки зрения лингвистики, обнаружив, что неправильные переводы в основном связаны с различиями в морфологии русского и китайского языков, неоднозначностью семантики, сложностью прагматики и т. д. [3]. В настоящее время исследования в большей степени относятся к английскому языку и в меньшей – к русскому. Это обусловливает актуальность анализа причин ошибок переводов студентов-русистов на конкретных примерах. В качестве основного объекта исследования были взяты феномены неправильного перевода в курсовых работах по прикладному переводу студентов-русистов Хэйлунцзянского университета, проведен анализ и классификация проблем, возникающих при переводе, и выявлено, что часто встречаются явления непра-

вильного перевода, связанные с языковыми основами, приемами перевода, энциклопедическими знаниями и информационными средствами [4]. Основываясь на классификации явлений неправильного перевода, в данной статье проводится дальнейший анализ причин этих ошибок у студентов и кратко предлагаются соответствующие стратегии улучшения, чтобы помочь преподавателям оптимизировать учебную программу по переводу и целенаправленно улучшить систему воспитания переводческих талантов.

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить основные причины низкого качества перевода студентов. Объектом данного исследования являются домашние задания для студентов-переводчиков Института русского языка Хэйлунцзянского университета.

Задачи исследования – проанализировать на конкретных примерах причины ошибок перевода студентов в таких направлениях, как язык, методология перевода, энциклопедические знания и использование технологий.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном анализе ошибок студентов при переводе с точки зрения многомерных факторов, таких как сами студенты, воспитание преподавателей, технологии и так далее.

Теоретическая значимость заключается в восполнении пробелов в области изучения ошибок студентов при переводе, а также в обеспечении всесторонней и глубокой теоретической основы для совершенствования существующей системы обучения переводу.

Практическая значимость – выявить в данном исследовании причины ошибок в переводе студентов, чтобы способствовать дальнейшей оптимизации содержания, метода и стратегии обучения переводу с точки зрения студентов и преподавателей, а также социальной практики и современных технологий.

В данном исследовании был использован метод анализа конкретных ситуаций (то есть case study). Применение конкретных примеров в статье позволяет более конкретно и объективно проанализировать причины ошибок перевода у студентов.

На основании анализа переводческих ошибок, которые допускают студенты в процессе перевода с русского на китайский язык, можно выделить четыре причины их возникновения.

**1. Недостаток усилий студентов**

Русский язык – более сложный язык с богатой лексикой и трудным синтаксисом, поэтому его изучение требует больших усилий, особенно для студентов, начинающих с нуля. С самого начала знакомства с русским языком студенты должны прилагать больше усилий в четырех аспектах: аудирование, говорение, чтение и письмо. Путем предварительной подготовки перед занятиями, объяснений преподавателей и повторения после занятий они неоднократно усваивают русскую грамматику, пока не смогут самостоятельно анализировать сложные грамматические предложения и даже объяснять их другим. Кроме того, перевод **–** это преобразование двух языков, поэтому высококачественный перевод требует не только полного владения иностранным языком, но и очень высоких требований к родному языку. Китайский и русский относятся к двум разным языковым семьям, однако студенты недостаточно стараются освоить их специфику, что приводит к слабому усвоению языковых основ русского языка, а из-за того, что они пренебрегают закреплением знаний китайского языка, часто допускаются ошибки на языковом уровне, например, связанные с поиском синонимов в процессе перевода. Это требует от студентов не только знания значения синонимов в одном языке, но и умения сопоставлять значения синонимов в двух языках, и студенты испытывают трудности при переводе в основном из-за: «1) опоры исключительно на словарные дефиниции; 2) размытости представлений о параметрах владения информацией о синонимах; 3) возможном отсутствии мотивации у студентов целенаправленно учить синонимы; 4) отсутствия знаний о необходимых для работы с синонимами справочных ресурсах и навыков работы с ними» [5, с. 130] и т. д., что требует от студентов больших усилий. Поэтому студенты не уделяют достаточного внимания курсу.

В настоящее время существуют различные вспомогательные технические средства в дополнение к обычным средствам перевода. В настоящее время ChatGPT, LLM и т. д. могут выполнить более точную работу по переводу. Студенты привыкли использовать соответствующие вспомогательные средства для выполнения задач, когда они изучают в рамках курса и выполняют задания по переводу, а затем они отказываются уделять много времени изучению того, как лучше интегрировать различные методы перевода, и не хотят прилагать усилия для достижения лучшего перевода. Опять же студенты не могут различать процессы преподавания перевода и учебного перевода. Студенты по-прежнему рассматривают курсы прикладного перевода как дальнейшую переводческую практику на основных предметах, направленную лишь на улучшение навыков перевода различных текстов. На самом деле курс прикладного перевода направлен на развитие у студентов навыков и концепций прикладного перевода, а не средство обучения для совершенствования языковой компетенции, как это понимают студенты.

Пример 1

Оригинал: В конкурентной борьбе побеждают более технологичные, гибкие, открытые изменениям компании.

Перевод студента: 掌握技术、灵活变革的公司更容易在竞争中取胜。

Анализ: в данном случае студенты смешали то, что подчеркивает слово «более». В оригинальном тексте подчеркнуто, «какие компании являются конкурентоспособными в текущей рыночной ситуации», а в переводе учащихся возникает двусмысленность. Причиной неправильного перевода чаще всего является недостаточное внимание студентов к повседневным упражнениям, когда они приступают к переводу, не проанализировав контекст и не обратив внимания на то, что подчеркнуто в тексте.

**2. Неадекватная подготовка преподавателей**

Во-первых, у студентов не заложена прочная основа перевода. Преподаватели не налаживают благоприятного контакта с ними и не контролируют усвоение студентами базовых знаний на этапе начального изучения. Кроме того, на этапе «базового перевода» у студентов не формируются отличные базовые навыки перевода, и не происходит глубокого внедрения переводческих концепций и стратегий в практику, что приводит к тому, что студенты нечетко представляют себе некоторые основные концепции и стратегии, рассматривая их только как макроконцепции. Во-вторых, отсутствует руководство по правильному использованию методов перевода. При переводе студенты в основном полагаются на собственный опыт и редко обращают внимание на использование методов перевода, а также редко осознают, какие методы перевода они использовали в реальном процессе перевода. Преподаватели уделяют больше внимания тому, насколько точен или не точен перевод студентов в аудитории, но не используют эту возможность для своевременного анализа точности методов перевода, которые принимали студенты, чтобы привести спонтанное использование студентами методов перевода в осознанное состояние и сублимировать его в обобщение собственного опыта. Кроме того, преподавание теории перевода слишком одномерно: «Теоретическое преподавание русского перевода в Китае ограничивается словами одной семьи, не хватает столкновения и взаимодополнения между различными точками зрения, что затрудняет формирование у студентов автономного сознания своих позиций и точек зрения на перевод» [6, с. 13]. В-третьих, не предоставляется достаточно шансов для практики. Переводческие задания, которые преподаватели дают студентам, в основном рассчитаны на определенный тип текста, и для объяснения и анализа одного текста требуется несколько уроков, что приводит к недостаточной наглядности обучения переводу, не хватает контекста, и студенты не могут испытать радость и ответственность от реальной переводческой работы, а небольшой объем социальной практики не может удовлетворить потребности в воспитании студентов.

Пример 2

Оригинал: Мировая экономика в XXI в. будет характеризоваться внедрением новых технологических процессов, ***основанных на всеобщей компьютеризации, генной инженерии, применении электроники***.

Перевод студента: 21世纪世界经济的特点将是在普遍计算机化、基因工程和电子技术引用的基础上引进新的技术工艺。

Анализ: оригинальное предложение в примере 2 длинное, и при переводе на китайский язык, чтобы соблюсти краткость и ясность текста, в процессе работы следует использовать подходящие способы перевода. Например, при переводе части, выделенной жирным шрифтом и курсивом в примере 2, можно применить такой метод перевода, как дополнение, чтобы сделать смысловое значение оригинального текста более ясным и перевести как 由于计算机的普遍应用、基因技术和电子技术的推广. Однако, поскольку студенты не уверены в использовании методов перевода в повседневной практике, они не могут легко изменить структуру предложения в оригинальном тексте, что приводит к длинному и негибкому переводу, поэтому преподавателям необходимо направлять студентов, чтобы они правильно использовали методы перевода.

**3. Отсутствие энциклопедических знаний**

Во-первых, основная проблема заключается в нехватке подходящих учебников по прикладному переводу. В настоящее время отсутствует достаточное количество учебных материалов, которые бы всесторонне включали методы перевода, профессиональные знания и достаточную практику перевода, обучение в основном полагается на материалы, выбранные преподавателями, что приводит к недостатку восприятия у студентов представления о прикладном переводе в различных областях и отсутствию систематического усвоения профессиональных знаний, даже несмотря на накопление терминологии, содержащейся в текстах. Во-вторых, как правило, преподаватели занятий также являются выпускниками по специальности языкознания и переведения. Самим преподавателям зачастую не хватает способности к глубокому анализу других профессиональных областей, поэтому студентам также не удается получить достаточно профессиональные знания на занятиях. В-третьих, текущий социальный спрос на прикладные переводческие таланты в основном предназначен для удовлетворения конкретных потребностей различных отраслей. Из-за отсутствия социальной практики и недостаточного запаса профессиональных знаний в конкретных областях при поступлении на работу студенты не понимают профессионального содержания компании, что затрудняет выполнение работы. В то же время профессиональные переводческие компании склонны принимать на работу опытных переводчиков, имеющих многолетний практический опыт перевода в соответствующих областях, что также затрудняет прохождение студентами переводческой практики в реальных условиях в качестве сотрудников.

Пример 3

Оригинал: На площадке журнала ***«Международная жизнь»*** прошел круглый стол, посвященный 75-летнему юбилею ООН.

Перевод студента: 《国际生活》杂志举办了庆祝联合国成立75周年的圆桌会议。

Анализ: большинство студентов, изучающих русский язык, не были знакомы с ним до поступления в университет. Поэтому, чтобы лучше заложить языковой фундамент, учебная программа построена на русской грамматике, аудировании, говорении, чтении, письме и т. д., что лишает студентов возможности изучать профессиональные знания в других областях и, как следствие, приводит к недостатку профессиональных знаний. Например, в примере 3 «Международная жизнь» – это профессиональный журнал в области международных отношений, но из-за недостаточного понимания студентами содержания этого журнала название было переведено как 国际生活, тогда как правильный перевод должен быть 国际事务.

**4. Неправильное использование технологий**

Стремительное развитие информационных технологий, начиная с 1950-х годов, более чем за полвека породило различные виды средств переводческих инструментов, такие как знакомые нам профессиональные средства онлайн-перевода, вспомогательное переводческое программное обеспечение. Технологии ИИ в области перевода также стали использоваться все шире и шире, например, LLM, ChatGPT и так далее. Несмотря на то, что точность перевода с помощью этих технических средств совершила качественный скачок по сравнению с начальным этапом, недостатки все же есть. Если взять в качестве примера современные технологии ИИ, то можно обнаружить, что «ИИ с самого начала подчеркивал важность „структур человеческих знаний“, сформулированных в системах, которые можно понять, но эта система должна разработать процессы или стратегии, с помощью которых эти знания могут быть использованы. Здесь под термином „процесс“ подразумевается, что необходимо разработать в надлежащей манере всеобъемлющую теорию обработки символов. Проблемы ИИ здесь в том, что он все еще находится на нуле, когда дело доходит до работы с терминами» [7, с. 68], что требует человеческой корректуры переводов, созданных с помощью технологии. Студенты часто используют технологию для быстрого выполнения переводов в своей повседневной практике, но они часто ошибаются в той или иной степени. Преподаватели должны четко понимать это. Во-первых, современные, эффективные и удобные технологии перевода позволяют значительно сократить время практики, чтобы у студентов было больше времени на другие дела, и поэтому они постепенно привыкают полагаться на вспомогательные технологии, не обращая внимания на незрелость технологии перевода. Во-вторых, из-за непрочной языковой базы студенты испытывают трудности с выполнением переводческих заданий, когда встречаются отдельные синтаксические структуры, которые они не могут понять или точно уловить значения слов, и тогда не хватает терпения продолжать переводить самостоятельно, поэтому они обращаются к технологиям перевода. В-третьих, студенты неправильно осваивают использование вспомогательных технологий. Если взять в качестве примера CAT, то процесс ее использования состоит из трех этапов: «предпереводческий этап – это в основном подготовительная работа к переводу, включающая членение предложений, создание и вызов терминологических баз данных, баз памяти и т. д.; переводческий этап – это в основном операции предварительного и фактического перевода с помощью двойных баз данных – баз памяти и терминологических баз; послепереводческий этап – в основном завершается обеспечение качества перевода, управление переработкой языкового материала и другие операции» [8, с. 19], и трудно добиться желаемого эффекта, если владеть технологией поверхностно.

Пример 4

Оригинал: Цифровизация – это повсеместное внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни: промышленность, экономику образование, культуру, обслуживание и т. д.

Перевод студента: 数字化就是在生活的各个领域，如工业、经济、教育、文化、服务等领域广泛使用数字化技术。

Анализ: перевод в примере 4 осуществлен студентами с помощью переводческой технологии. Перевод передает смысл оригинального текста, но не соответствует нормам научного стиля, что является частой проблемой при использовании переводческой технологии. Такая ошибка перевода возникла из-за того, что студенты не владеют особенностями научного стиля и слишком полагаются на переводческую технологию.

В русско-китайском переводе у студентов-русистов часто возникают ошибки перевода в категориях языковых основ, приемов перевода, энциклопедических знаний и информационных средств [4]. На основе анализа заданий по переводу в данном исследовании было обнаружено, что причины переводческих ошибок студентов заключаются не только в недостаточной внимательности студентов к обучению в использовании переводческих технологий для выполнения домашних заданий, но и в несовершенстве современных методов обучения и учебных пособий, которые не соответствуют текущим требованиям к кадрам прикладного перевода. Кроме этого, причинами также являются ограниченные возможности практического опыта, нечеткое представление студентов о своей будущей работе и отсутствие правильного руководства в использовании переводческих технологий. Поэтому на фоне все более тесного сотрудничества между Китаем и Россией существует острая необходимость в оптимизации системы обучения, разработке учебных программ и материалов в соответствии с потребностями, укреплении языковой базы студентов и формировании у них навыков правильного использования переводческих технологий. Кроме того, необходимо расширять сотрудничество университетов с компаниями и предоставлять студентам возможности для практики, чтобы они могли укреплять свою переводческую способность. Надеемся, что с углублением китайско-российских отношений в будущем сотрудничество между двумя странами в области политики, экономики, культуры и образования будет более тесным, в то же время с углублением международного распространения китайской культуры это позволит большему числу россиян понять и узнать Китай, и еще больше сблизит отношения между двумя странами.

Библиографический список


1. Лу Г. Подходы к причинам ошибок в переводе в свете переводческой практики студентов. *Вестник Чжэцзянского океанического института (гуманитарные науки)*. 2000; № 4: 69–72.
2. Линь Ф. Анализ причин феномена неправильного перевода среди студентов, изучающих английский язык. *Вестник Хунаньского института науки и техники*. 2011; № 2: 184–185, 194.
3. Гу Цз., Чжан С. Лингвистическое исследование ошибок в русско-китайском переводе. *Исследования и преподавание перевода*. 2022; № 2: 64–76.
4. Гуань С., Чжан В. Анализ ошибок двустороннего перевода с китайского и русского языков студентов-русистов. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2024; № 3: 160–187.
5. Емельянова Я.Б. Организация работы с синонимами в процессе иноязычной подготовки переводчиков. *Вестник Томского государственного университета*. 2023; № 487: 129–137.
6. Цзи Ч. Переосмысление советской модели преподавания русского перевода в Китае. *Передовая исследования в области обучения иностранным языкам*. 2021; № 1: 11–16.
7. Лю К., Афэзл М. Искусственный интеллект (ИИ) и переводное обучение: критический взгляд на трансформацию образования. *Международный журнал образовательных наук*. 2021; № 33 (1-3): 64–73.
8. Чжэн Х., Хуан Цз. Анализ распространённых ошибок в работе и меры по их устранению при обучении компьютерному переводу. *Научно-техническое видение*. 2021; № 29: 18–19.


References


1. Lu G. Podhody k prichinam oshibok v perevode v svete perevodcheskoj praktiki studentov. *Vestnik Chzh`eczyanskogo okeanicheskogo instituta (gumanitarnye nauki)*. 2000; № 4: 69-72.
2. Lin' F. Analiz prichin fenomena nepravil'nogo perevoda sredi studentov, izuchayuschih anglijskij yazyk. *Vestnik Hunan'skogo instituta nauki i tehniki*. 2011; № 2: 184-185, 194.
3. Gu Cz., Chzhan S. Lingvisticheskoe issledovanie oshibok v russko-kitajskom perevode. *Issledovaniya i prepodavanie perevoda*. 2022; № 2: 64-76.
4. Guan' S., Chzhan V. Analiz oshibok dvustoronnego perevoda s kitajskogo i russkogo yazykov studentov-rusistov. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 3: 160-187.
5. Emel'yanova Ya.B. Organizaciya raboty s sinonimami v processe inoyazychnoj podgotovki perevodchikov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 487: 129-137.
6. Czi Ch. Pereosmyslenie sovetskoj modeli prepodavaniya russkogo perevoda v Kitae. *Peredovaya issledovaniya v oblasti obucheniya inostrannym yazykam*. 2021; № 1: 11-16.
7. Lyu K., Afzzl M. Iskusstvennyj intellekt (II) i perevodnoe obuchenie: kriticheskij vzglyad na transformaciyu obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal obrazovatel'nyh nauk*. 2021; № 33 (1-3): 64-73.
8. Chzh`en H., Huan Cz. Analiz rasprostranennyh oshibok v rabote i mery po ih ustraneniyu pri obuchenii komp'yuternomu perevodu. *Nauchno-tehnicheskoe videnie*. 2021; № 29: 18-19.


*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-51-54

***Borisenko Yu.A.,*** *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

**ASSESSMENT OF THE LEVEL OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF YOUTH IN THE CONTEXT OF PATRIOTIC EDUCATION.** The article considers an urgent problem of assessing the level of national self-consciousness of modern youth in the context of the formation of patriotic values. In the context of globalization and intercultural interactions, the issue of patriotism education is of particular importance, since it directly affects the social and political stability of society. The study is aimed at identifying factors that contribute to the development of national self-consciousness, as well as analyzing the methods and approaches used in the process of patriotic education. The methodological basis of the study includes a comprehensive analysis of theoretical and empirical data, as well as the use of qualitative and quantitative methods of sociological research. In the course of the work, scientific works of Russian and foreign scientists are analyzed, surveys and focus groups are conducted among young students. It helps to obtain representative data on the state of national self-consciousness and its dynamics. The results of the study indicate that the level of national self-awareness of young students varies depending on socio-economic conditions, cultural traditions and educational programs. The article offers recommendations for optimizing patriotic education aimed at increasing the level of national self-awareness and forming a stable civic identity among the younger generation.

*Key words:* **national self-awareness, patriotic education, young students, social identity, globalization, intercultural interactions**

***Ю.А. Борисенко****, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

# ОЦЕНКА УРОВНЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается актуальная проблема оценки уровня национального самосознания современной молодежи в рамках формирования патриотических ценностей. В условиях глобализации и межкультурных взаимодействий вопрос воспитания патриотизма приобретает особую значимость, так как он напрямую влияет на социальную и политическую стабильность общества. Исследование направлено на выявление факторов, способствующих развитию национального самосознания, а также на анализ методов и подходов, применяемых в процессе патриотического воспитания. Методологическая основа исследования включает комплексный анализ теоретических и эмпирических данных, а также применение качественных и количественных методов социологического исследования. В ходе работы были проанализированы научные труды отечественных и зарубежных ученых, проведены опросы и фокус-группы среди обучающейся молодежи, что позволило получить репрезентативные данные о состоянии национального самосознания и его динамике. Результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень национального самосознания обучающейся молодежи варьируется от социально-экономических условий, культурных традиций и образовательных программ. В статье предложены рекомендации по оптимизации патриотического воспитания, направленные на повышение уровня национального самосознания и формирование устойчивой гражданской идентичности среди молодого поколения.

*Ключевые слова:* **национальное самосознание, патриотическое воспитание, обучающаяся молодежь, социальная идентичность, глобализация, межкультурные взаимодействия**

В условиях глобализации и интенсивного межкультурного взаимодействия проблема формирования национального самосознания у молодежи приобретает особую значимость. В то время, когда национальная идентичность подвергается внешним и внутренним вызовам, роль патриотического воспитания как ключевого фактора консолидации общества становится очевидной. Таким образом, исследование методов оценки уровня национального самосознания молодежи в контексте патриотического воспитания представляется актуальным и востребованным как в теоретическом, так и с в практическом плане.

Целью исследования является разработка и апробация методики оценки уровня национального самосознания обучающейся молодежи, направленной на повышение эффективности патриотического воспитания. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи*:* проведен анализ существующих теоретических подходов к изучению национального самосознания и патриотического воспитания; определены ключевые компоненты и критерии оценки уровня национального самосознания у обучающейся молодежи; разработан инструментарий для диагностики уровня национального самосознания; апробирована авторская методика на различных группах обучающейся молодежи; дана оценка эффективности применения разработанной методики в контексте патриотического воспитания.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и углублении знаний о природе и структуре национального самосознания, а также в разработке методологических основ для его оценки. Полученные результаты могут внести вклад в развитие теории социальной психологии, социологии и педагогики, а также способствовать обогащению концепций патриотического воспитания.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанной методики в образовательных учреждениях, молодежных организациях и государственных структурах, занимающихся патриотическим воспитанием. Результаты исследования могут быть применены для разработки и реализации программ, направленных на формирование устойчивого национального самосознания у молодежи, а также для оценки эффективности этих программ.

Новизна исследования заключается в интеграции различных теоретических подходов к изучению национального самосознания и разработке комплексной методики его оценки, учитывающей специфику современного социума. В отличии от существующих исследований, акцент сделан на практическом применении авторской методики в контексте патриотического воспитания, что позволяет получить более объективные и релевантные данные о состоянии национального самосознания у обучающейся молодежи.

Вопрос национальной идентичности представляет собой многогранное и многоаспектное исследование, которое охватывает широкий спектр научных дисциплин, включая историю, психологию, педагогику, философию. В рамках данного анализа исследователи изучают как отдельные нации и их специфические характеристики, так и межэтнические отношения, особенности национального самосознания, процессы восприятия и интерпретации культурных различий, а также формирование национального характера.

Философский подход к исследованию национальной идентичности представлен работами таких выдающихся ученых, как И.С. Кон, С.М. Арутюнян, С.Т. Калтахчан, и другие. Ученые значительно продвинули теоретическое осмысление феномена национального самосознания, рассматривая его в контексте социальных и культурных процессов.

Вклад народной педагогики в формирование национальной идентичности также является важным объектом изучения. В данном контексте можно отметить работы Г. Н. Волкова, В. А. Афанасьева, А. Э. Измайлова и других ученых, которые исследуют механизмы передачи национальных ценностей от поколения к поколению через систему народного воспитания.

Наша работа основывается на фундаментальных исследованиях психологов, таких как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев, и педагогов А.Н. Томилина, С.Н. Томилиной, Т.В. Беспаловой, В.Н. Расторгуева, которые рассматривают самосознание как ключевую основу личности, играющую определяющую роль в ее развитии и формировании.

Проведенный компаративный анализ отечественных научных школ (Д.С. Александров [1], А.Н. Томилин [2], О.С. Парфенова [3] и др.), чьи труды были посвящены изучению национального самосознания с точки зрения патриотического воспитания, показал, что в фокусе их исследований находятся ключевые подходы к интерпретации понятий «национальное самосознание» и «патриотическое воспитание», а также анализ методологических инструментов, используемых для их изучения. Например, в работах ученого научной школы Д.С. Александрова [1] анализируются как классические, так и современные теории, акцентирующие внимание на роли национального самосознания в формировании гражданской идентичности, социальной сплоченности и устойчивости общества в условиях глобальных перемен. Ученые научной школы А.Н. Томилина [2] в контексте патриотического воспитания рассматривают различные модели и стратегии, направленные на формирование у индивидов и коллективов чувства гордости за свою страну, уважения к ее культурному наследию и историческим достижениям. В трудах группы ученых под руководством О.С. Парфеновой [3] особое внимание уделяется вопросам институционализации патриотического воспитания в образовательных учреждениях, СМИ и других социальных институтах, а также роли государственных и общественных организаций в этом процессе.

Сравнительный анализ методологических оснований и концептуальных рамок, применяемых в научной традиции, выявил, что в отечественной науке национальное самосознание рассматривается как многоуровневое явление, вклю-

чающее в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Патриотическое воспитание в монографии Т.В. Беспаловой [4], В.Н. Расторгуева [4] трактуется как целенаправленный процесс формирования у индивида чувства гордости за свою страну, уважения к ее истории и культуре, а также готовности к активному участию в жизни общества. В свою очередь, С.Н. Томилина [5] акцентирует внимание на социально-психологических аспектах национального самосознания и государственно-патриотического воспитания. Особое внимание уделяется роли социальных институтов, таких как семья, школа и средства массовой информации, в формировании патриотических установок и ценностей у молодежи.

На основании чего можно сделать вывод о том, что изучение национального самосознания в контексте патриотического воспитания и оценка уровня его сформированности у молодежи является междисциплинарной задачей, для решения которой требуется уделить особое внимание вопросам методологической интеграции различных научных дисциплин, таких как психология, культурология и политология.

В рамках анализа феномена национального самосознания у современной молодежи выделим ключевые компоненты и критерии, которые позволят объективно оценить его уровень. В табл. 1 представлены основные параметры, которые могут быть использованы для проведения такого анализа.

Для комплексного анализа и оценки уровня национального самосознания необходим тщательно отобранный набор методологических инструментов из представленных в табл. 2.

Использование данного инструментария в комплексе позволяет получить всестороннее представление о национальном самосознании, его структуре, динамике и факторах, определяющих его формирование и развитие.

Педагогический инструментарий для проведения диагностики уровня национального самосознания может включать в себя:

(1) апробированные (валидные и надежные) методики, прошедшие процедуры стандартизации и психометрической проверки (табл. 3);

(2) критерии для интерпретации полученных данных, позволяющие объективно оценивать уровень национального самосознания и выявлять тенденции его развития (табл. 1 и 2);

(3) авторскую анкету, содержание которой можно адаптировать к специфике различных социокультурных контекстов [6].

Результат проведенного педагогического эксперимента в государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова подчеркивает важность образовательного и профессионального контекста в формировании национальной идентичности. В рамках исследования, направленного на оценку уровня национального самосознания, была сформирована выборка из трех гомогенных по возрастному критерию групп респондентов, различающихся по профилю профессиональной подготовки. Каждый участник исследования прошел опрос с использованием авторской анкеты «Уровень национального самосознания», представленной в цифровом формате через платформу GoogleDoc, Респонденты оценивали выраженность соответствующих качеств по пяти бальной шкале (где max = 5), что обеспечило высокую надежность и валидность данных. Для верификации внешней валидности исследования были дополнительно задействованы методики, представленные в табл. 3, что позволило подтвердить объективность полученных результатов.

Анализ полученных эмпирических данных (табл. 4) выявил статистически значимую корреляцию между профессиональной подготовкой респондентов и уровнем их национального самосознания.

Таблица 1

Ключевые критерии и показатели оценки уровня
национального самосознания у обучающейся молодежи

| *№* | *Критерий национального самосознания* | *Показатели* |
|---|---|---|
| *1* | *2* | *3* |
| 1. | Когнитивный | – Уровень знаний о национальной истории, культуре и традициях.<br>– Понимание роли и места нации в мировом сообществе.<br>– Осознание значимости национальной идентичности для личностного развития |
| 2. | Эмоциональный | – Чувство гордости за свою нацию и ее достижения.<br>– Эмоциональная привязанность к национальным символам и ценностям.<br>– Способность к сопереживанию и сочувствию в контексте национальных проблем |
| 3. | Поведенческий | – Участие в национальных и культурных мероприятиях.<br>– Проявление уважения к национальным традициям и обычаям<br>– Готовность к активному участию в жизни нации и ее защите |
| 4. | Ценностный | – Принятие и поддержка национальных ценностей и идеалов.<br>– Стремление к сохранению и развитию национальной культуры.<br>– Осознание необходимости межкультурного диалога и толерантности |
| 5. | Рефлексивный | – Способность к критическому осмыслению национальной идентичности.<br>– Умение анализировать и оценивать национальные процессы и явления.<br>– Готовность к саморазвитию и самосовершенствованию в контексте национальной принадлежности |

Таблица 2

Перечень методологического инструментария
для проведения многоаспектной диагностики уровня национального самосознания

| № | Инструменты | Направления исследования |
|---|---|---|
| *1* | *2* | *3* |
| 1. | Психометрические шкалы и опросники | Направлены на измерение когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов национального самосознания |
| 2. | Качественные методы исследования: проведение интервью, фокус-группы и контент-анализа | Направлены на выявление глубинных аспектов идентичности и ее проявления в различных социальных контекстах |
| 3. | Социологические методы: анкетирование, опросы | Направлены на получение количественных данных о распространенности и выраженности национального самосознания в различных демографических группах |
| 4. | Культурологические методы: анализ произведений искусства, литературы, медиа | Направлены на изучение символических и знаковых аспектов национальной идентичности |
| 5. | Исторические методы: анализ архивных материалов и исторических документов | Направлены на понимание эволюции национального самосознания и его влияния на социальные и политические процессы |
| 6. | Сравнительные методы | Направлены на возможность провести сопоставление уровня национального самосознания в разных странах и культурах, что способствует выявлению универсальных и специфических черт идентичности |
| 7. | Психологические методы: наблюдения, эксперименты | Направлены на изучение психологических механизмов формирования и функционирования национального самосознания |
| 8. | Этнографические методы: наблюдения, длительное пребывание в изучаемой культурной среде | Направлены на глубокое понимание контекстуальных факторов, влияющих на национальное самосознание |

Таблица 3

Апробированные методики оценки уровня национального самосознания

| № | Название методики | Авторы | Краткое содержание |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Шкала этнонациональных установок | О.Е. Хухалев, И.М. Кузнецов, Н.В. Ткаченко | Методика состоит из четырех субшкал: националистические установки (негативное отношение к другим национальностям); патриотические установки (гордость за свою национальность); нейтральные этнонациональные установки (гордость за свою национальность); нейтральные этнонациональные установки (безразличие к национальности); негативистские установки (отрицание своей национальности). Субшкалы объединены в два фактора: националистические и негативные установки формируют отношение к другим национальностям, а патриотические и нейтральные отражают национальную идентичность |
| 2. | Ценностные ориентации | М. Рокич | Методика направлена на выявление ценностно-мотивационной сферы человека. Основана на списке ценностей (ценности-средства и ценности-цели) |
| 3. | Психодиагностика толерантности личности | Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова | Методика направлена на исследование различных аспектов толерантности (психофизиологической и социально-психологической устойчивости) как системы ценностных установок и ценностных ориентаций |
| 4. | Национальное самосознание этноса и патриотизма | С.Р. Бутрим | Методика направлена на определение уровня национального самосознания и патриотизма, чувств и представлений обучающихся об этносе, его традициях, ценностях |
| 5. | Оценка уровня поликультурного воспитания учащихся профессионально-технического образования | Ю.В. Емельяненко | Методика направлена на определение уровня поликультурного воспитания, ориентированного на ценностные ориентации конкретной национальности |
| 6. | Национальное самосознание обучающихся | О.А. Соловьева | Методика направлена на определение национального самосознания через оценку уровня сформированности его ключевых компонентов |
| 7. | Уровень культуры межнационального взаимодействия | О.Ф. Шаблюк | Методика направлена на выявление уровня культуры межнационального взаимодействия обучающихся профессионального образования |
| 8. | Оценка уровня государственно-патриотического воспитания обучающихся | С.Н. Томилина, А.Н. Томилин | Методика направлена на определение уровня государственного и патриотического воспитания через оценку кластера критериев и компонентов |
| 9. | Исследование ценностных ориентаций | Ю.Н. Семенко | Методика направлена на исследование психологических особенностей ценностных ориентаций как механизма регуляции поведения |
| 10. | Национальное самосознание | С.Р. Пантелеев | Методика направлена на определение структурных составляющих национального самосознания методом факторного анализа |

Таблица 4

Результаты статистического анализа эмпирических данных опроса респондентов по авторской анкете «Уровень национального самосознания»

| Критерий | Качественный показатель | | | Количественный показатель | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | α | Высокий | Средний | Низкий |
| *Профиль профессиональной подготовки: эксплуатация водного транспорта* | | | | | | |
| Когнитивный | 3,12 | 0,74 | 0,74 | 37% | 54% | 9% |
| Эмоциональный | 3,33 | 0,56 | 0,58 | 56% | 39% | 5% |
| Поведенческий | 2,98 | 0,09 | 0,09 | 33% | 53% | 14% |
| Ценностный | 2,87 | 1,10 | 0,73 | 51% | 31% | 18% |
| Рефлексивный | 3,01 | 1,01 | 0,79 | 37% | 42% | 21% |
| Итог: национальное самосознание | 3,062 | 0,7 | 0,586 | 42,8% | 43,8% | 13,4% |
| *Профиль профессиональной подготовки: судомеханика* | | | | | | |
| Когнитивный | 3,01 | 0,75 | 0,74 | 35% | 53% | 12% |
| Эмоциональный | 3,41 | 1,02 | 0,84 | 61% | 30% | 9% |
| Поведенческий | 2,78 | 0,89 | 0,77 | 32% | 52% | 16% |
| Ценностный | 2,25 | 0,90 | 0,81 | 45% | 44% | 11% |
| Рефлексивный | 2,98 | 1,05 | 0,04 | 33% | 48% | 19% |
| Итог: национальное самосознание | 2,886 | 0,922 | 0,64 | 41,2% | 45,4% | 13,4% |
| *Профиль профессиональной подготовки: судовождение* | | | | | | |
| Когнитивный | 3,71 | 1,04 | 0,71 | 43% | 52% | 5% |
| Эмоциональный | 2,80 | 0,84 | 0,08 | 48% | 49% | 3% |
| Поведенческий | 3,43 | 1,09 | 0,76 | 51% | 40% | 9% |
| Ценностный | 3,14 | 0,91 | 0,75 | 64% | 25% | 11% |
| Рефлексивный | 3,01 | 1,10 | 0,70 | 67% | 28% | 5% |
| Итог: национальное самосознание | 3,218 | 0,996 | 0,6 | 54,6% | 38,8% | 6,6% |

Например, респонденты, обучающиеся по профилю «Судовождение», который готовит будущих капитанов, помощников капитана, старших помощников, способных к компетентному управлению судами, демонстрируют более высокую оценку национального самосознания (медианное значение – 3,218). Причем в этой группе участников эксперимента, высокий уровень национального самосознания имеет более 54% респондентов, а низкий – 6,6%. Наименьший показатель зафиксирован по эмоциональному критерию (2,8), а когнитивный критерий получил высшую оценку (3,71).

Респонденты направления «Эксплуатация водного транспорта» (инженеры, специализирующихся на радиоэлектронных системах морского транспорта,

включая установку и обслуживание) имеют медиану уровня национального самосознания 3,062. В этой группе 42,8% имеют высокий уровень, а 13,4% – низкий.

Наименьший показатель оценка национального самосознания (2,886) обнаружена у респондентов, которые обучаются по профилю «Судомеханика» (специалисты, которые несут ответственность за исправность энергетического оборудования на корабле). Количественный состав респондентов, имеющих высокий уровень национального самосознания равен 41,2%, а низкий уровень – 13,4%.

Итак, анализ данных подтверждает, что уровень национального самосознания варьировался в зависимости от профиля подготовки, что свидетельствует о существенном влиянии образовательного и профессионального контекста на формирование национальной идентичности. Кроме того, проведенное исследование позволяет сделать следующие аналитические рекомендации:

1) поскольку большинство (45,4%) респондентов в профиле «Эксплуатация водного транспорта» находятся на среднем уровне когнитивного критерия, то это свидетельствует о необходимости усиления начальной подготовки и повышения высокого владения знаниями;

2) наиболее распространен средний уровень эмоционального критерия (49%) у группы респондентов по профилю «Судовождение», что говорит о необходимости развития эмоциональной компетентности для повышения профессиональной эффективности;

3) распределение по уровням в группе по профилю «Судомеханика», где средний и высокий показатель количественного состава составляет низкую оценку (32% + 52% = 84%) показывает, что имеется потенциал для повышения уровня владения поведенческими навыками.

Полученные данные в процессе проведенного педагогического эксперимента по оценке уровня национального самосознания обучающихся позволяют определить, на каких уровнях необходимо сосредоточить усилия для повышения компетентности респондентов. В связи с этим на стадии разработки образовательных программ их содержание можно адаптировать под конкретные профили и уровни, чтобы обеспечить целенаправленное развитие ключевых компонентов национального самосознания.

Таким образом, использование различных методологических подходов, включая количественные и качественные методы исследования оценки национального самосознания, позволяют получить объективные и достоверные данные о влиянии предложенных этапов на формирование патриотических ценностей обучающихся. Предложенная методика оценки уровня национального самосознания успешно интегрируется в образовательный процесс, не нарушая его целостности и не требуя значительных временных и материальных затрат. Применение описанной методики в системе патриотического воспитания является целесообразным, способствует формированию у обучающейся молодежи высоких патриотических ценностей и готовности к активной гражданской позиции.

Библиографический список


1. Александров Д.С. *Исследование особенностей в содержании и структуре национального самосознания*: монография. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013.
2. Томилин А.Н. Государственный патриотизм: сущность, определение, особенности, значение. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 1 (50): 89–91.
3. Парфенова О.С. Взаимодействие факторов формирования национального самосознания современного российского общества. *Человек. Общество. Инклюзия*. 2017; № 2 (30): 182–187.
4. Беспалова Т.В., Расторгуев В.Н. *Патриотизм и русская цивилизационная идентичность в современном российском обществе*: монография. Москва: Институт наследия. 2017.
5. Томилина С.Н. *Теория и практика государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
6. Борисенко Ю.В. Сущностные основы формирования национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 145–147.


References


1. Aleksandrov D.S. *Issledovanie osobennostej v soderzhanii i strukture nacional'nogo samosoznaniya*: monografiya. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2013.
2. Tomilin A.N. Gosudarstvennyj patriotizm: suschnost', opredelenie, osobennosti, znachenie. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 1 (50): 89-91.
3. Parfenova O.S. Vzaimodejstvie faktorov formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya sovremennogo rossijskogo obschestva. *Chelovek. Obschestvo. Inklyuziya*. 2017; № 2 (30): 182-187.
4. Bespalova T.V., Rastorguev V.N. *Patriotizm i russkaya civilizacionnaya identichnost' v sovremennom rossijskom obschestve*: monografiya. Moskva: Institut naslediya. 2017.
5. Tomilina S.N. *Teoriya i praktika gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: GMU im. F.F. Ushakova, 2017.
6. Borisenko Yu.V. Suschnostnye osnovy formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya uchaschihsya v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve transportnogo kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 145-147.


*Статья поступила в редакцию 01.07.25*

УДК 371.132 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-54-57

***Gluzman N.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Primary, Pre-School, Psychological and Pedagogical Education, Evpatoria Institute of Social Sciences, Branch of V.I. Vernadsky Kazan Federal University (Evpatoria, Russia), E-mail: gluzman_n@mail.ru*

**MOTIVATION AND DEMOTIVATION OF FUTURE EDUCATORS AS REGULATORS OF PROFESSIONAL CHOICE.** The article studies a problem of motivation and demotivation of future educators of preschool educational organizations. The relevance of formation of competent teachers capable of working in an inclusive, multicultural and digital environment is substantiated, taking into account modern educational challenges, such as: the complication of pedagogical activity due to frequent educational and digital transformations, a decrease in the prestige of pedagogical professions, emotional burnout of teachers, instability of the economic and political situation. The article analyzes modern studies in the field of motivation, which reveal the influence of external (social expectations, material incentives, the role of the teacher) and internal (striving for self-realization, interest in the profession) factors (regulators) on the professional motivation of students and the mechanisms of its formation in a higher educational institution. The factors of motivation and demotivation of professional training among students majoring in "Preschool Education" are studied. The role of the teacher is defined as central in the formation of a positive attitude of students to the teaching profession.

*Key words:* **motivation, demotivation, future educators, professional training, educational process**

***Н.А. Глузман**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Евпатория, E-mail: gluzman_n@mail.ru*

# МОТИВАЦИЯ И ДЕМОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК РЕГУЛЯТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

Статья посвящена проблеме мотивации и демотивации будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций. Обоснована актуальность формирования компетентных педагогов, способных работать в инклюзивной, поликультурной и цифровой среде с учетом современных образовательных вызовов, таких как усложнение педагогической деятельности из-за частых образовательных и цифровых трансформаций, снижение престижа педагогических профессий, эмоциональное выгорание педагогов, нестабильность экономической и политической ситуации. Проанализированы современные исследования в области мотивации, которые раскрывают влияние внешних (социальные ожидания, материальные стимулы, роль преподавателя) и внутренних (стремление к самореализации, интерес к профессии) факторов (регуляторов) на профессиональную мотивацию студентов и механизмы ее формирования в высшем учебном заведении. Изучены факторы мотивации и демотивации профессиональной подготовки среди студентов профиля подготовки «Дошкольное образование». Роль преподавателя была определена как центральная в формировании позитивного отношения студентов к педагогической профессии.

*Ключевые слова:* **мотивация, демотивация, будущие воспитатели, профессиональная подготовка, образовательный процесс**

Актуальность научного исследования изучения факторов профессиональной мотивации и демотивации будущих специалистов, в том числе и педагогов, обусловлена тем, что в Российской Федерации последнего десятилетия проходят глобальные социокультурные изменения, отражающие сложные и взаимосвязанные процессы перехода от постиндустриального к информационному обществу, главной производительной силой которого является компетентный и конкурентоспособный специалист. Его подготовка обязывает российскую систему образования решать качественно новые задачи, реализация которых в значительной степени обеспечивается квалифицированной деятельностью педагогов на всех уровнях образования. Именно высокомотивированный в профессиональном плане педагог может воспитывать «в современном образовательном пространстве российские традиционные, национальные, духовно-нравственные смыслы и ценности» и успешно функционировать «в контексте произошедших в стране социально-экономических преобразований» [1].

Формирование качественной системы подготовки педагогических кадров является одной из приоритетных задач современного образования, поскольку именно от компетентности, мотивации и профессиональной готовности будущих педагогов зависит развитие общества. Успешное решение этой задачи позволит существенно повысить качество образования. Однако высокие квалификационные требования и личностные качества педагогической профессии вступают в противоречие с современными взглядами молодого поколения на «трудовую деятельность как источник удовлетворения личных интересов и потребностей» и снижают престижность получения профессии педагога [2, с. 65].

Подтверждением сказанному являются противоречивые статистические данные по стране министра просвещения РФ Сергея Кравцова: «В 2024–2025 учебном году педагогические направления заняли второе место по популярности у абитуриентов», а также министра труда и социального развития РФ Антона Котякова: «…каждый четвертый студент педагогической специальности не заканчивает обучение» [3]. Получается, что абитуриенты только используют шанс поступить на бюджетное место в педагогический вуз, не планируя в дальнейшем работу по профессии. Кроме того, на педагогических направлениях наблюдается рост количества студентов с низкой профессиональной мотивацией и формальным отношением к выбранной профессии педагога, так как таким студентам не удалось поступить на более престижную специальность.

Получение будущей профессии является актом чрезвычайной социальной значимости, сложным и многогранным процессом, требующим от обучающихся высокого уровня самоотдачи и стойкой мотивационной позиции по отношению к выбранной карьерной траектории. Этот процесс сопровождается не только приобретением знаний, навыков и важных личностных качеств, но и формированием у будущих педагогов осознанной и устойчивой мотивации выбора педагогического призвания для успешного пребывания молодого специалиста в профессии после окончания вуза.

Значимость проблемы выбора молодежью профессии воспитателя дошкольной образовательной организации также усугубляется и социальными проблемами, стоящими перед системой образования. В современном обществе растет потребность в педагогах-воспитателях нового поколения, способных работать в условиях быстрых перемен, цифровизации, инклюзии и поликультурной среды. В то же время уровень подготовки педагогов часто не соответствует этим требованиям, что свидетельствует о необходимости не только совершенствования учебных планов и программ, но и разработки системы мероприятий для поддержания профессиональной мотивации будущих воспитателей.

В современной дошкольной педагогике особенно остро ощущается потребность в профессионально мотивированных высококвалифицированных специалистах. Однако система профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольной образовательной организации (ДОО) при достаточном уровне специальной подготовки, направленной на овладение широким спектром предметных знаний, недостаточно способствует формированию у студентов понимания педагогической деятельности, интереса к ее смысловому содержанию и задачам. В результате к моменту окончания педагогического вуза значительная часть студентов оказывается неготовой к профессиональной педагогической деятельности.

В контексте вышеизложенного проблема мотивации и демотивации будущих воспитателей являются значимой для системы высшего профессионально-педагогического образования как с научной, так и с практической точки зрения, что актуализирует и привлекает научную общественность на ее разрешение.

Целью статьи является изучение факторов мотивации и демотивации профессионально-педагогической подготовки среди студентов профиля подготовки «Дошкольное образование» выпускающей кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Задачи статьи подразумевают: 1) проведение контент-анализа публикаций и диссертационных исследований для определения ведущих факторов, которые оказывают положительное и отрицательное влияние на профессиональную мотивацию будущих воспитателей ДОО; 2) уяснение на основе анкетного опроса выявленных факторов мотивации и демотивации профессионально-педагогической подготовки среди студентов профиля подготовки «Дошкольное образование»; 3) предложение методических рекомендаций по развитию позитивной профессиональной мотивации будущих воспитателей ДОО в педагогическом вузе.

Научная новизна статьи: предложены регуляторные механизмы позитивного воздействия на профессиональную мотивацию будущих воспитателей через актуализацию требований к профессионально-педагогической подготовке современного педагога на основе социально-экономического заказа; усиление личностной и практико-ориентированной составляющей образовательного процесса в вузе; систематический мониторинг демотивационных факторов образовательной и профессионально-педагогической деятельности студентов.

Теоретическая значимость состоит в определении места профессиональной мотивации в теории и практике профессионально-личностного развития будущих воспитателей ДОО.

Практическая значимость: предложенные рекомендации по активизации профессиональной мотивации будущих воспитателей ДОО могут быть использованы профессорско-преподавательским составом в практико-ориентированном педагогическом образовании. Факторы демотивации студентов дают возможность контролировать отрицательные мотивы, влияющие на профессиональный выбор будущих воспитателей ДОО.

Особенности мотивационной сферы будущих педагогов раскрыты в научных публикациях А.Б. Акпаевой, Ю.Е. Андриенко, Е.В. Вовк., Н.В. Ивановой, А.П. Каитова, С.В. Колесовой, Е.В. Минаевой, С.В. Несыной, Н.А. Ряписова, И.В. Смирновой, М.В. Старковой и др. Ученые убеждены, что среди разнообразия образовательных техник, способных обеспечить подготовку педагогов, продуктивно осуществляющих профессионально-педагогическую деятельность в условиях инноваций и цифровой среды, является обеспечение мотивации студентов к проактивному практико-ориентированному обучению в вузе и развитию на ее основе профессиональной установки на профессию педагога.

Особое значение проблематика позитивной профессиональной мотивации как предмет фундаментального исследования А.П. Каитова приобретает в контексте «формирования педагогических компетенций и трудовых функций будущих педагогов» через индивидуализацию профессиональной подготовки и проектирование каждым студентом собственной образовательной траектории. Автор доказывает, что осознанный и свободный выбор студентом видов профессиональной подготовки, а также дисциплин и образовательных моделей, наиболее импонирующих его личностному потенциалу и представлениям о педагогической профессии, которую он избрал, выступает мотивационной детерминантой и основным инструментом развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов [1].

Исследование Ю.Е. Андриенко, посвященное развитию мотивации к будущей профессиональной деятельности у студентов-педагогов, свидетельствует о необходимости учета в профессиональной подготовке технологического обеспечения данного процесса и ряда педагогических условий, направленных на подготовку высокомотивированного педагогического работника к усложненной педагогической деятельности в современных социально-экономических условиях [4].

Отдельное внимание исследователи уделяют изучению особенностей учебной мотивации студентов вуза в условиях нестабильной экономической и политической ситуации в стране, что является чрезвычайно актуальным в современном контексте. Ученые подчеркивают, что в современных условиях среди студентов и преподавателей высшей школы иногда происходит смещение акцента с академических достижений на обеспечение поддержки и стабилизации психоэмоционального состояния, что в значительной мере определяет специфику мотивационного процесса в образовательной среде [5], а также установлено, что продолжающаяся специальная военная операция влияет на снижение желания к активному участию в образовательном процессе для отдельной группы студентов, «склонной к различного рода социальным экспериментам» [6].

Эти исследования служат теоретической основой для более глубокого понимания механизмов мотивации будущих воспитателей ДОО и определения подходов к его эффективному формированию в условиях современных вызовов.

В научных исследованиях мотивацию разделяют на два основных вида. Внешняя (экстравертная) мотивация основана на оценке деятельности со стороны других. Она включает моральные стимулы (благодарность, грамоты, социальное признание), материальное вознаграждение (зарплата, стипендия, премии, льготы) и наказания (санкции за невыполнение или низкое качество работы). Этот вид мотивации формируется под влиянием внешних факторов, таких как преподаватели, родители или сверстники, и побуждает студентов к овладению учебным материалом. Внутренняя (интровертная) мотивация зависит от личной значимости выполняемой деятельности для самого человека. Ее составляющие – личностные цели (саморазвитие, творческий потенциал) и учебно-профессиональные цели (образование, карьерный рост, профессиональное развитие). По мнению А. Маслоу, это более высокий уровень мотивации, основанной на личных потребностях человека, который определяет новые пути к самореализации и успеху. В этом смысле мотивация – это внутренняя деятельность, но люди могут быть мотивированы другими людьми, обеспечивая необходимые для их мотивации потребности. Обратный случай мотивации – демотивация, которая относится к «определённым внешним силам, которые уменьшают или снижают мотивационную основу поведенческого намерения или текущего действия» [7, с. 226].

Более глубокое исследование мотивационных факторов позволяет выявить две основные группы теорий, объясняющих феномен мотивации процессу-

альные теории (Л. Портер, Э. Лоулер, Д. Адамс и др.) и содержательные теории (Г. Маррей, А. Маслоу, Д. Маккелланд и др.). Процессуальные теории направлены на выяснение механизмов возникновения мотивации. Одна из самых известных в этой группе – теория ожиданий Врума, которая определяет силу мотивации посредством взаимодействия трех компонентов: ожидание × инструментальность × валентность» [8]. Это означает, что мотивация возрастает, если все три компонента имеют высокую оценку. Например, студент, который видит связь между учебными усилиями, получением высоких оценок и перспективами будущей карьеры, будет иметь более высокую мотивацию к обучению.

Содержательные теории сосредоточены на анализе природы и характеристик различных мотивационных факторов. Классической моделью этой группы является теория потребностей А. Маслоу, которая описывает мотивацию через иерархию потребностей. Согласно этой теории, удовлетворение базовых потребностей является предпосылкой перехода к удовлетворению более высоких потребностей. В контексте субъекта нашего исследования – будущих воспитателей – это, например, удовлетворение базовых физических и психологических потребностей (комфортные условия обучения, финансовая поддержка, безопасность), что создает основу для развития высших уровней мотивации, таких как стремление к самореализации.

Обе группы теорий важны для понимания мотивации будущих педагогических работников. Теории процесса помогают разработать стратегии мотивации, учитывающие ожидания и ценности обучающихся, в то время как теории содержания способствуют выявлению ключевых потребностей, которые должны быть удовлетворены для повышения эффективности образовательного процесса.

Таким образом, можно выделить ряд путей повышения мотивации к обучению будущих воспитателей, которые может реализовать профессорско-педагогический коллектив вуза: выстраивание эмпатийных отношений со студентами на основе личностно развивающего взаимодействия [9; 10]; профессиональное взаимодействие преподавателей, студентов и воспитателей ДОО для интеграции практического опыта в образовательный процесс вуза [11]; обеспечение цифрового компонента для расширения формата взаимодействия между студентами и преподавателями с целью улучшения качества педагогического образования [1]; мониторинг мотивации учебной и профессионально-педагогической деятельности студентов; выявление истинных мотивов и ожиданий студентов; внедрение различных видов квазипрофессиональной деятельности в профессиональную подготовку будущих педагогов [11]; проведение тренингов и вузовских мероприятий, направленных на повышение профессиональной мотивации студентов-педагогов.

Серьезной проблемой является демотивация студентов, которая может стать существенным двигателем негативного влияния на их академическую успеваемость, удовлетворенность образовательным процессом и в итоге – на их профессиональную способность как будущих специалистов. Главная трудность заключается в том, что демотивация часто остается скрытой или недооцененной до того момента, пока ее последствия не проявятся в виде значительного снижения учебных достижений или даже в отказе от обучения.

В исследовании Г.А. Никитиной, А.С. Будниковой демотивация определяется как явление, противоположное мотивации, характеризующееся уменьшением или полным отсутствием желания приобщаться к конкретному виду деятельности [11].

Основными причинами демотивации будущих воспитателей, по нашему мнению, являются следующие: отсутствие четкого понимания профессиональной перспективы (низкая заработная плата воспитателей, отсутствие карьерного роста или социального статуса могут снижать интерес к профессии); монотонность и перегрузка образовательного процесса (чрезмерное количество теоретического материала, не имеющего прикладного значения, демотивирует студентов); низкое качество педагогического сопровождения (отсутствие поддержки со стороны преподавателей, недостаточная интерактивность или авторитарность в обучении может негативно повлиять на студентов); личностные кризисы (отсутствие веры в собственные силы, эмоциональное выгорание или давление (со стороны семьи или общества) часто становятся причинами демотивации).

Ведущую роль в процессе стойкого утверждения в выборе профессии воспитателя ДОО представляет период студенчества, при прохождении которого формируются фундаментальные качества будущего педагога. Проанализируем ответы обучающихся профиля подготовки «Дошкольное образование» на вопросы анкеты, состоящей из блоков: «Общие сведения», «Мотивация и мотивация к обучению по профилю «Дошкольное образование», «Пути повышения профессиональной мотивации». Результаты анкетирования представлены на рис. 1, 2, 3.

Факторы влияния на профессиональную мотивацию будущих воспитателей вызвали желание пройти анкетирование. Такое активное участие демонстрирует высокий уровень заинтересованности респондентов в исследуемой теме и повышает достоверность полученных результатов.

При изучении процента сознательного выбора профессии воспитателя были получены следующие показатели: да – 60%, нет – 25%, затрудняюсь ответить – 15%. Данные результаты свидетельствуют, что большая часть студентов сознательно выбирает профессию, но 40% опрошенных демонстрируют неопределенность, что может стать источником демотивации.

Рис. 1. Факторы влияния на профессиональную мотивацию будущих воспитателей

На рис.1 представлено ранжирование выборов факторов мотивации студентов. Анализируя результаты исследования, представленные на рис. 1, можно выявить, что большая часть будущих воспитателей (50%) доминирующим мотивом видят интерес к работе с детьми, 40% выбрали желание получить новые знания и умения; 30% обучающих мотивирует перспектива стабильного труда; 25% – профессиональные перспективы и карьерный рост; 20% – поддержка семьи и друзей; 15% – высокая оценка преподавателя или одобрение окружения; 10% – стипендия. Данные показатели свидетельствуют о том, что доминирующие мотивы сосредоточены на интересах профессии и обучения, в то время как внешние стимулы (поддержка окружающей среды или стипендия) оказывают меньшее влияние.

На вопрос «Насколько вы мотивированы учиться по выбранной специальности?» были получены следующие показатели: очень мотивированные – 35%, умеренно мотивированные – 45%; слабо мотивированные – 15%, не ощущающие мотивации – 5% исследуемых. Хотя большинство студентов демонстрируют достаточный уровень мотивации, 20% опрошенных имеют низкую или отсутствующую мотивацию.

Среди стимулирующих мотивацию аспектов студентами выбраны: интересные лекции и занятия – 50% обучающихся, практическая направленность – 40%, преподаватели, умеющие заинтересовать, – 35%, участие в проектах – 25%. Полученные данные демонстрируют, что практическая направленность и харизматичные преподаватели являются ключевыми факторами для вдохновения студентов.

В группе опрошенных студентов, по данным рис. 2, среди демотивирующих факторов в обучении преобладают следующие: монотонность занятий – 45%; чрезмерная теоретизация – 40%, высокие нагрузки – 35%, недооценка преподавателей – 30%, несоответствие ожиданий – 30%, финансовые трудности – 25%, отсутствие перспектив – 20%, низкое качество преподавания – 20%. По результатам определено, что главными причинами демотивации являются недостаточная практическая направленность и монотонность образовательного процесса.

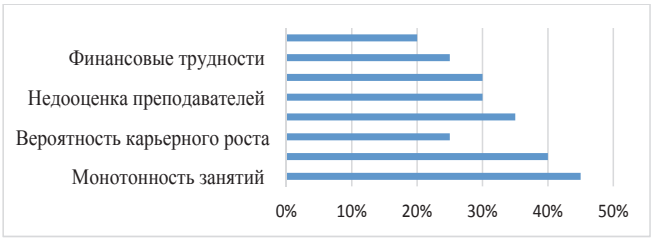



Рис. 2. Факторы влияния на демотивацию будущих воспитателей

Распределение ответов студентов, связанных с переживаниями частоты демотивации в обучении, демонстрирует, что 10% респондентов испытывают демотивацию постоянно, что свидетельствует о наличии серьезных проблем в организации их учебного процесса или в личной мотивационной сфере; 60% студентов ответили, что демотивация возникает у них время от времени, что может быть следствием ситуативных трудностей, таких как сложный учебный материал или внешние факторы (см. рис. 2).

Причины демотивации: 25% редко ощущают демотивацию, свидетельствующую об общей удовлетворенности образовательным процессом; только 5% студентов утверждают, что никогда не испытывают демотивации, что можно считать положительным результатом, однако эта группа является меньшинством.

Анализ влияний отношений с преподавателями на мотивацию студентов показал, что 55% респондентов отметили положительное влияние взаимоотношений с преподавателями, что подчеркивает важность профессиональной компетентности и эмоциональной поддержки со стороны педагогов; 15% студентов ответили, что отношения с преподавателями оказывают негативное влияние, это может быть связано с конфликтами, отсутствием взаимопонимания или недостатками в преподавании; 30% студентов считают, что эти отношения не оказывают значительного влияния на их мотивацию, что может указывать на нейтральное отношение к педагогическому составу или низкий уровень межличностного взаимодействия.

Данные свидетельствуют, что основная часть соискателей иногда испытывает демотивацию, и при этом преподаватели играют ключевую роль в поддержке мотивации. Для уменьшения уровня демотивации следует работать над усовершенствованием взаимоотношений между студентами и преподавателями, обеспечением эмоциональной поддержки и применением методов обучения, которые будут способствовать повышению интереса к дисциплинам.

Последним блоком анкеты был вопрос «Что, по вашему мнению, могло бы повысить вашу мотивацию к обучению? (выберите до 3 вариантов)». Результаты представлены на рис. 3.

Рис. 3. Факторы, повышающие профессиональную мотивацию будущих воспитателей

Анализ полученных данных о факторах, повышающих мотивацию, показывает, что 50% студентов выбрали применение инновационных методов (интерактивные, цифровые технологии) в процессе обучения, 45% – участие в тренингах, третье место (30%) занимает поощрение, 25% – эмоциональная поддержка преподавателей, 20% – участие в проектах, и 15% студентов указали на улучшение материально-технической базы. Следовательно, наибольшее влияние на мотивацию оказывают инновационные методы, интерактивные, цифровые технологии обучения и практико-ориентированные занятия, что свидетельствует о важности активного участия студентов в образовательном процессе и применении теоретических знаний на практике.

Среди наиболее эффективных форм обучения студентами выбраны лекции по мультимедиа – 40%; групповая (командная) работа – 35%, семинары и дискуссии – 30%, практические занятия – 50%; самостоятельная работа –15%.

Полученные результаты использованы руководителем ОПОП «Дошкольное образование» и коллективом кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования для выполнения рекомендаций. Среди основных выделены следующие: усилить интерактивность и практикоориентацию образовательного процесса через информатизацию, цифровизацию, связь с городскими дошкольными образовательными учреждениями; внедрять системы поощрения для студентов; проводить профориентационные мероприятия для повышения интереса к педагогической профессии; обеспечивать эмоциональную поддержку и обратную связь между преподавателями и студентами; создавать условия для участия студентов в интересных проектах, тренингах и научной деятельности.

Таким образом, результаты исследования показали, что мотивация является многофакторной категорией, которая влияет на успешность обучения, формирование профессиональных компетенций и готовность к вызовам педагогической деятельности. Среди ключевых причин демотивации определено эмоциональное выгорание, формальное отношение к профессии и несоответствие ожиданий студентов реалиям образовательного процесса. В то же время главным источником внутренней мотивации является потребность в самореализации и развитие интереса к будущей профессии.

Раскрытые теоретические и практические аспекты дают основания подчеркнуть необходимость создания благоприятных условий для формирования мотивации, включая адаптацию учебных планов и программ, обеспечение психологического комфорта и повышение качества образовательного процесса. Роль преподавателя определяется как центральная в формировании положительного отношения будущих воспитателей к профессии. Особое внимание стоит уделить интеграции студентов в процесс обучения, что способствует развитию их самосознания, творческого потенциала и профессиональной зрелости. Перспективы дальнейших научных исследований, по нашему мнению, видятся в разработке инновационных методов обучения, основанных на психологической поддержке, привлечении студентов к тренинговой и проектной деятельности и активному взаимодействию с профессиональной средой.

Библиографический список


1. Каитов А.П. Позитивная профессиональная мотивация бакалавров педагогического образования: структурно-содержательные характеристики и методики диагностики. *Бизнес. Образование. Право.* 2023; № 3 (64): 413–420.
2. Соколова Е.В. Мотивирующие и демотивирующие факторы в профессиональной деятельности педагога. *ЦИТИСЭ.* 2024; № 2: 64–73.
3. Шеромова А. *Поступить и отсеяться. Четверть будущих педагогов не заканчивают обучение. Санкт-Петербургские ведомости. Страна и мир*. 2025; 14 мая. Available at: https://spbvedomosti.ru/news/country_and_world/postupit-i-otseyatsya-chetvert-budushchikh-pedagogov-ne-zakanchivayut-obuchenie/
4. Андриенко Ю.Е. *Развитие у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Армавир, 2022.
5. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Бурмистрова А.В., Моросанова В.И. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся. *Национальный психологический журнал.* 2024; № 4 (19): 148–160.
6. Смирнов В.А. Гражданские установки российских студентов в контексте специальной военной операции. *Высшее образование в России.* 2023; Т. 32, № 8-9: 9–23. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-9-23
7. Barın M., Han T., Sarı Ş. Factors affecting teacher motivation and demotivational-reasoning in a second service area school in Turkey: A single-case research. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2018; № 14 (4): 226–242.
8. Гусева К.В., Дюкина Т.О., Ушанова А.С. Современный мотивационный потенциал студентов высших учебных заведений (на примере студентов эф СПбГУ) *Санкт-Петербургский образовательный вестник.* 2018; № 1-2 (17-18): 31–35.
9. Романов В.А., Глузман Н.А. Культура педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в измерениях ценностных ориентаций. *Проблемы современного педагогического образования.* 2025; Выпуск 87 (2): 349–351.
10. Сманцер А.П. Личностно-развивающее взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе. *Вестник Полоцкого государственного университета.* Серия Е: Педагогические науки. 2013; № 7: 10–15.
11. Никитина Г.А., Будникова А.С. Сравнительный анализ причин профессиональной демотивации учителя в современном мире. *АНИ: педагогика и психология.* 2024; № 3 (48): 105–109.


References


1. Kaitov A.P. Pozitivnaya professional'naya motivaciya bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki i metodiki diagnostiki. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2023; № 3 (64): 413-420.
2. Sokolova E.V. Motiviruyuschie i demotiviruyuschie faktory v professional'noj deyatel'nosti pedagoga. *CITIS`E.* 2024; № 2: 64-73.
3. Sheromova A. *Postupit' i otseyat'sya. Chetvert' buduschih pedagogov ne zakanchivayut obuchenie. Sankt-Peterburgskie vedomosti. Strana i mir*. 2025; 14 maya. Available at: https://spbvedomosti.ru/news/country_and_world/postupit-i-otseyatsya-chetvert-budushchikh-pedagogov-ne-zakanchivayut-obuchenie/
4. Andrienko Yu.E. *Razvitie u studentov pedagogicheskogo vuza motivacii k buduschej professional'noj deyatel'nosti v sovremennyh social'no-`ekonomicheskih usloviyah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Armavir, 2022.
5. Fomina T.G., Filippova E.V., Burmistrova A.V., Morosanova V.I. Stress v obrazovatel'noj srede i ego vliyanie na akademicheskuyu uspeshnost' i psihologicheskoe blagopoluchie obuchayuschihsya. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal.* 2024; № 4 (19): 148-160.
6. Smirnov V.A. Grazhdanskie ustanovki rossijskih studentov v kontekste special'noj voennoj operacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2023; T. 32, № 8-9: 9-23. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-9-23
7. Barın M., Han T., Sarı Ş. Factors affecting teacher motivation and demotivational-reasoning in a second service area school in Turkey: A single-case research. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2018; № 14 (4): 226-242.
8. Guseva K.V., Dyukina T.O., Ushanova A.S. Sovremennyj motivacionnyj potencial studentov vysshih uchebnyh zavedenij (na primere studentov `ef SPbGU) *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik.* 2018; № 1-2 (17-18): 31-35.
9. Romanov V.A., Gluzman N.A. Kul'tura pedagogicheskogo vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov v izmereniyah cennostnyh orientacij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2025; Vypusk 87 (2): 349-351.
10. Smancer A.P. Lichnostno-razvivayuschee vzaimodejstvie prepodavatelej i studentov v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya E: Pedagogicheskie nauki. 2013; № 7: 10-15.
11. Nikitina G.A., Budnikova A.S. Sravnitel'nyj analiz prichin professional'noj demotivacii uchitelya v sovremennom mire. *ANI: pedagogika i psihologiya.* 2024; № 3 (48): 105-109.


*Статья поступила в редакцию 06.08.25*

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-58-62

***Tomilina S.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO STATE AND PATRIOTIC EDUCATION OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS.** The article highlights a current problem of forming modern students as patriotic statemen. The maritime university trains specialists for the national maritime industry, for state maritime institutions, organizations, shipping companies, and ships sailing under the flag of the Russian Federation. An employee of a state structure or Russian maritime transport must be a patriotic stateman. The purpose of the publication is to familiarize the general pedagogical community with the idea of state patriotic education and the main methodological approaches to its research and practice. The research methodology provides for the selection and justification of the most optimal methodological approaches to the state-patriotic education of naval university cadets. The study uses a combination of pedagogical methods: theoretical analysis; generalization; specification; synthesis; and ranking. The research resultes in the selection and justification of a set of methodological approaches to the state-patriotic education of cadets at a maritime university. The obtained scientific findings would be of interest to scientists, researchers, and practitioners of educational and patriotic activities.

*Key words:* **cadets of maritime university, methodology, methodological approach, state-patriotic education, patriotism, teacher, education**

***С.Н. Томилина,** канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования современной студенческой молодежи как патриотов-государственников. В морском вузе готовят специалистов для отечественной морской индустрии – для государственных морских учреждений, организаций, судоходных компаний и судов, плавающих под флагом Российской Федерации. Сотрудник государственной структуры российского морского транспорта должен быть патриотом-государственником. Цель публикации: ознакомить широкую педагогическую общественность с идеей государственного патриотического воспитания и основными методологическими подходами к его исследованию и практике проведения. Методология исследования предусматривает выбор и обоснование наиболее оптимальных методологических подходов к государственно-патриотическому воспитанию курсантов морского вуза. Для данного исследования применена совокупность педагогических методов: теоретический анализ, обобщение, конкретизация, синтез, ранжирование. Результатом стал выбор и обоснование совокупности методологических подходов к государственно-патриотическому воспитанию курсантов морского университета. Полученные научные положения представляют интерес для ученых, исследователей и практиков воспитательно-патриотической деятельности.

*Ключевые слова:* **курсанты морского университета, методология, методологический подход, государственно-патриотическое воспитание, патриотизм, преподаватель, формирование**

К числу первостепенных задач российских вузов относится не только подготовка компетентных специалистов, но и формирование каждого выпускника как активного гражданина и патриота современного демократического российского государства.

Актуальность темы подтверждается следующими факторами:

а) *происходящие ныне очень серьезные социально-экономические и политические процессы, охватившие весь современный мир* (глобализация, кризис мировоззрений, полицентризация мира, формирование нового мирового порядка, смещение «центра тяжести» мировой политики);

б) *реальные вызовы и угрозы новой мировой войны* (неконтролируемая гонка вооружений; всемерная поддержка фашистского режима на Украине в его военном противостоянии с Россией; возникновение новых очагов вооруженной борьбы; противоборство в цифровой среде; активизация международной преступности; неконтролируемая миграция; глобальное потепление и экологические проблемы; природные бедствия и другие);

в) *проблемы и вопросы в сфере патриотического воспитания граждан и молодежи России* (размытые представления о патриотизме; слабая и недостаточная координация воспитательно-патриотической деятельности; кадровый дефицит; акцент на военно-патриотическом воспитании; отсутствие чёткой стратегии; слабая базовая историческая память, дефицит ресурсов).

Все приведённые выше факторы ориентирует политическое руководство, вузы и иные учебные заведения нашей страны на формирование студенческой молодежи как патриотов России и сторонников российского государства

В современных условиях для решения этих проблем необходимо разработать несколько параллельных векторов работы с учащейся молодёжью (курсантами и студентами), сделать патриотическое воспитание динамичным, актуальным и соответствующим запросам молодых людей в установлении устойчивых связей с российским государством. Одним из потребных векторов взращивания патриотов может стать государственный патриотизм и государственно-патриотическое воспитание (ГПВ) студенческой и курсантской молодежи.

Предмет исследования: методологические подходы к государственно-патриотическому воспитанию курсантов морского вуза.

Цель исследования – выбрать и обосновать методологическую основу изучения процесса государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза.

Задачи исследования: а) выбор системы методологических подходов, составляющих основу исследования; б) установление функционального назначения каждого из выбранных подходов; в) определение потенциала каждого из выбранных подходов для изучения исследуемого феномена.

Научная новизна исследования состоит в развитии новой научной идее о формировании будущих специалистов государственных структур морского транспорта как патриотов-государственников, раскрыто значение совокупности подходов (системный, деятельностный, аксиологический, средовой) как методологического основания исследования и проведения ГПВ курсантов морского вуза;

Теоретическая значимость: теория педагогики обогащена научными представлениями о применении совокупности методологических подходов (включает системный, деятельностный, аксиологический, средовой) к исследованию процесса ГПВ курсантов морского вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные научные положения могут быть применены как для проведения новых научных исследований, так и в практике воспитательно-патриотической деятельности со студенческой молодежью современных учебных заведений в интересах их формирования как патриотов-государственников.

Методы исследования: теоретический анализ; обобщение; конкретизация; синтез; ранжирование. Правильно выбранные и применённые методы педагогического исследования позволили решить поставленные задачи и достичь намеченной цели.

В проводимом исследовании мы будем опираться на следующие определения:

– *государственный патриотизм* – это разновидность патриотизма, подразумевающая высокое и искреннее чувство любви к своему государству, Отечеству, проявляемое в осознании своего конституционного, гражданского, профессионального и воинского долга; ответственность за все происходящее в стране, за её будущее, безопасность, суверенитет и территориальную целостность России, готовность к её защите от любых врагов и агрессоров [1, с. 139–140];

– *государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза* понимается как организованная деятельность, проводимая воспитателями (руководители вуза, преподаватели, кураторы) на планово-систематизированной основе по формированию у обучающихся государственно-патриотической позиции и высоких личностных качеств, проявляемых в бескорыстной службе государству и народу, в повседневной жизни, поступках, учебе, общественно-политической и добровольческой работе и будущей профессиональной деятельности, защите интересов и рубежей государства [2, с. 7].

Давно установлено, что педагогика, как и другие науки, может развиваться и совершенствоваться только при постоянном её пополнении новыми знаниями, «приобретаемыми в процессе исследований» [3, с. 19]. Объективность нового научного знания напрямую связана с корректностью выбора методологии исследования. В переводе с греческого языка слово methodos (методология) переводится как путь познания или путь исследования. В «Педагогическом терминологическом словаре» понятие методология поясняется как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; учение о научном методе познания; совокупность методов, применяемых в какой-либо науке» [4].

Емкое определение понятию «методология педагогики» дал В.В. Краевский. Ученый пишет: «Методология педагогики есть система знаний о структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программы, логики, методов и оценке качества исследовательской работы» [5].

Структура методологии педагогики охватывает четыре уровня: философский; общенаучный; конкретно-научный и технологический. Каждый уровень имеет своё содержание и выполняет определённые функции.

Из данной научной информации можно прийти к выводу, что методология указывает исследователю, как более верно, точно, объективно и беспристрастно проводить научно-исследовательскую и практическую (экспериментальную) деятельность, выбрать необходимые методологические подходы. Методология выступает в качестве основы исследования, а методологический подход как средство её качественной реализации, познания и преобразования конкретного педагогического явления и процесса.

Что же такое методологический подход?

По мнению И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, методологический подход следует понимать как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта)» [6, с. 74]. Н.В. Ипполитова трактует методологический подход как «совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности» [7, с. 58]. Л.С. Зникина и В.А. Боровцов характеризуют методологический подход как некий базис, «обеспечивающий выполнение необходимых требований подготовки будущих специалистов в процессе профессионального воспитания – формирование гражданско-патриотических ценностей обучающихся» [8, с. 53].

Следовательно, методологический подход в педагогике представляет собой комплекс принципов, методов и форм научной организации педагогического исследования, которая определяет модель авторского видения, понимания и интерпретации педагогических явлений.

Методологические подходы в педагогике нужны для того, чтобы: а) определить научно-теоретические проблемы педагогики, разработать основные пути и способы их разрешения; б) создать и реализовать технологию модернизации педагогической практики; в) прогнозировать развитие педагогической науки и практики; г) разработать новую научную информацию, опирающуюся на объективные факты и систематизированную информацию о происходящих процессах и явлениях; д) изучить конкретный процесс в его связях и взаимодействии с другими явлениями; е) усовершенствовать и систематизировать понятийный аппарат педагогики.

Таким образом, методологические подходы определяют ключевые направления развития всех компонентов образовательной и воспитательной системы. Важнейшим достоинством методологических подходов следует отнести возможность: а) организовать аналитическое, творческое и критическое мышление исследователей; б) определять набор необходимых и эффективных методов. Однако следует учитывать, что выбор подхода зависит от задач, которые решаются.

К основным методологическим подходам в педагогике относят системный, средовой, деятельностный, антропологический, аксиологический, личностный, синергетический, культурологический, ситуационный, компетентностный, этнопедагогический. В то же время ни один из подходов не является универсальным из-за многогранности и сложности явлений педагогической реальности, к каким относится патриотизм и патриотическое воспитание.

Какие же подходы потребны для педагогического исследования государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза?

С этой целью нами проведен контент-анализ диссертационных работ и научных публикаций за последние десять лет, относящихся к теме патриотического воспитания учащейся молодежи (табл. 1).

Анализ табл. 1 позволяет сделать следующие выводы:

– во всех анализируемых диссертационных исследованиях, судя по авторефератам и монографиям, все 100% исследователей применяют потенциал методологических подходов, что свидетельствует об их важности и необходимости;

– в интересах проводимых исследований по количественному составу авторами педагогических исследований используются от трех до семи методологических подходов:

– в 10 педагогических исследованиях, проведенных в период с 2018 по 2024 годы, авторами были использованы 20 методологических подходов. Из них в «чистом» виде применены 10 подходов (системный, деятельностный, аксиологический, средовой, культурологический, антропологический, диалектический, синергетический, этнопедагогический, полисубъектный), смешанных также 10 (системно-деятельностный, системно-структурный, проблемно-деятельностный, личностно-деятельностный, личностно развивающий, личностно ориентированный, историко-культурологический, регионально-мотивационный, аналитико-конструктивный, программно-целевой);

– некоторые подходы повторялись многократно и по общему количеству составили 42, т. е. в среднем по четыре подхода на одно педагогическое исследование;

– для определения важности и значимости каждого методологического подхода в педагогических исследованиях патриотической направленности применен метод ранжирования, позволяющий расположить полученные результаты в определенной последовательности и присвоить каждому подходу конкретный ранг, что позволит установить активность его применения. Результаты ранжирования примененных подходов приведены в табл. 2.

Таблица 1

Практика применения методологических подходов в педагогических исследованиях сферы патриотического воспитания

| Автор | Методологические подходы |
|---|---|
| Т.И. Алиев [9, с. 8] | аксиологический, диалектический, синергетический, системный, антропологический, деятельностный, проблемно-деятельностный |
| М.Ю. Вовк [10, с. 41] | системный, деятельностный, аксиологический, культурологический |
| А.М. Дорофеев [11, с. 28] | системно-структурный, средовой, личностно-деятельностный, аксиологический, культурологический, программно-целевой |
| М.А. Егоров [12, с. 6] | системный, личностно-деятельностный, аналитико-конструктивный |
| Л.С. Зникина [8, с. 54] | личностно развивающий, когнитивно-деятельностный, регионально-мотивационный |
| Е.Ю. Иванова [13, с. 6–7] | системно-деятельностный, аксиологический, личностно ориентированный |
| А.А. Калекин [14, с. 5–6] | системный, деятельностный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный, культурологический |
| А.А. Мирзаев [15, с. 67] | историко-культурологический, аксиологический, деятельностный, полусубъектный |
| О.Я. Рейма [16, с. 6] | культурологический, этнопедагогический, личностно-деятельностный, средовой |
| Н.Е. Хекерт [17, с. 6] | личностно-деятельностный, аксиологический, средовой |

Таблица 2

Итоги ранжирования методологических подходов, применённых в педагогических исследования по теме патриотического воспитания

| Подход | Ранг | Подход | Ранг |
|---|---|---|---|
| 1. Аксиологический | I | 11. Диалектический | XI |
| 2. Личностно-деятельностный | II | 12. Системно-структурный | XII |
| 3. Деятельностный | III | 13. Личностно развивающий | XIII |
| 4. Системный | IV | 14. Синергетический | XIV |
| 5. Культурологический | V | 15. Историко-культурологический | XV |
| 6. Средовой | VI | 16. Этнопедагогический | XVI |
| 7. Личностно ориентированный | VII | 17. Программно-целевой | XVII |
| 8. Системно-деятельностный | VIII | 18. Аналитико-конструктивный | XVIII |
| 9. Проблемно-деятельностный | IX | 19. Регионально-мотивационный | XIX |
| 10. Антропологический | X | 20. Полисубъектный | XX |

Как следует из табл. 2, для изучения темы патриотического воспитания наиболее важны такие подходы, как аксиологический, личностно-деятельностный, деятельностный, системный, культурологический и средовой.

Опираясь на результаты выполненного ранжирования и исходя из целей проводимого исследования, определим как наиболее важные и необходимые для проводимого исследования следующие четыре подхода: системный, деятельностный, аксиологический и средовой.

Дадим им краткую характеристику с опорой на взгляды отечественных ученых [1–22].

*Системный подход в педагогике* предполагает отношение к педагогическому процессу как к целостной системе – совокупности структурированных и взаимосвязанных между собой частей или элементов.

Идеи системного подхода в педагогике зародились в трудах западноевропейских учёных, например, Я.А. Коменского, Д. Локка, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега. В отечественной педагогике идеи системного подхода получили развитие в работах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.Г. Белинского и других педагогов. Существенный вклад в развитие положений системного подхода внесли современные ученые-педагоги А.Г. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, А.Б. Беляева, В.С. Ильин, М.А. Данилов, В.В. Краевский, Н.Н. Никулина, В.А. Сластенин и др.

Принципы системного подхода приведены в табл. 3.

Таблица 3

Принципы системного подхода

| Принцип | Краткая характеристика |
|---|---|
| Целостность | Отдельные элементы системы – единое целое, они подчиняются общим принципам, задачам и целям |
| Иерархичность | -Каждый элемент системы имеет своё значение, подчинён другим элементам или подчиняет их |
| Структуризация | Элементы системы объединяются в подсистемы по соответствующим признакам, каждая из которых может быть связана с другими подсистемами |
| Множественность | Используются различные модели для описания отдельных элементов и системы в целом |

*Системный подход в воспитательно-патриотической деятельности* предполагает рассмотрение процесса ГПВ как сложной и взаимосвязанной структуры, в которой различные элементы и компоненты взаимодействуют и влияют друг на друга. Системный подход в проводимом исследовании направлен на выделение основных компонентов воспитательного процесса (цели, объектов, субъектов и т. д.) и их комплексное исследование.

Системный подход позволяет:

– понять и оценить процесс ГПВ курсантов морского вуза, а также выявить его сильные и слабые стороны, разработать эффективные стратегии и методы воспитания будущих патриотов-государственников;

– учесть взаимосвязь между курсантами и преподавателем (воспитателем), а также между содержанием ГПВ, методами воздействия на воспитанников и организацией процесса воспитательно-патриотической деятельности;

– разработать комплексные программы ГПВ, которые учитывают множество различных аспектов воспитательно-патриотической деятельности.

Следовательно, системный подход позволяет исследователю увидеть, что государственно-патриотическое воспитание – это сложная система, состоящая из разных элементов, и определить, как они взаимосвязаны и как должны быть организованы.

*Деятельностный подход* предполагает организацию воспитательно-патриотической деятельности, в рамках которой воспитанники не просто получают информацию, а сами активно участвуют в процессе государственно-патриотического воспитания. Суть подхода в том, что курсант, получая новые патриотические знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознаёт при этом содержание и формы своей патриотической деятельности, понимает и принимает систему её норм, активно участвует в их совершенствовании. Цель деятельностного подхода в сфере ГПВ – формирование личности курсанта как субъекта воспитательно-патриотической деятельности, который ставит конкретные цели, решает необходимые задачи и отвечает за результаты становления себя как патриота-государственника.

Принципы деятельностного подхода приведены в табл. 4.

Таблица 4

Принципы деятельностного подхода

| Принцип | Краткая характеристика применительно к ГПВ |
|---|---|
| Деятельности | курсант, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознаёт при этом содержание и формы своей деятельности в области государственно-патриотического воспитания |
| Непрерывности | означает преемственность между всеми ступенями и этапами государственно-патриотического воспитания с учётом возрастных психологических особенностей развития курсантов |
| Целостности | предполагает формирование курсантами системного представления о мире, роли и месте каждой науки в системе наук |
| Психологической комфортности | предполагает снятие всех стрессообразующих факторов процесса государственно-патриотического воспитания, создание в ходе воспитательно-патриотической деятельности доброжелательной атмосферы, развитие диалоговых форм общения, творческого взаимодействия |

Деятельностный подход в ГПВ позволяет:

– формировать ценностные установки личности патриота-государственника, высокую нравственность и общую культуру, чёткую государственно-патриотическую позицию;

– воспитывать патриотические чувства и самосознание патриота-государственника в практической деятельности, в любой форме – коллективной, групповой, индивидуальной;

– развивать способности самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять новые знания в сфере патриотизма и государственного патриотизма;

– развивать творческие способности, навыки проектной деятельности;

– воспитывать чувство гордости за своё демократическое российское государство, имеющее славное прошлое, прекрасное настоящее и великолепное будущее, а также за свой многонациональной народ, его историю, традиции, культурные достижения;

– воспитывать любовь и уважение к российскому государству, памятуя о том, что если не будет государства – не будет и Отечества;

– формировать бережное отношение к национальным богатствам, знаниям об их значении для людей, уважительное отношение к труду, проявление трудолюбия, дисциплинированности, желание помогать людям.

Следовательно, конструктивное использование положений деятельностного подхода в государственно-патриотическом воспитании заключается в том, что курсанты сами открывают для себя новые знания о государственном патриотизме и ГПВ в процессе разнообразной самостоятельной деятельности. При этом преподаватель создаёт необходимые условия для самостоятельной деятельности курсантов, при необходимости направляя и корректируя их путь к формированию чувства государственного патриотизма и гордости за российское государство. Деятельностный подход предусматривает ориентацию процесса ГРВ на решение непосредственно задач формирования каждого курсанта как патриота-государственника.

*Аксиологический подход* (ценностный подход) – это метод изучения явлений через призму ценностей, которые считаются базовым элементом любого процесса. В основе подхода – утверждение ценности человеческой жизни, гуманного общения и созидательной деятельности. Ценности выступают как ориентир поведения, формирующий практические установки людей. Истоки аксиологического подхода связаны с античной философией, где обсуждалась проблема противостояния добра и зла. Например, Сократ впервые сформулировал аксиологический вопрос: «какое значение и смысл имеет изучаемое явление для человека и его души?».

Термин «аксиология» (от греч. *axia* – ценность и *logos* – слово, учение) был введён в 1902 году французским философом П. Лапи в работе «Логика воли».

Немецкий философ Г. Риккерт предложил концепцию культуры и философии, основанную на ценностном подходе. Он считал, что реальный мир состоит из бытия и ценностей, а культура – это совокупность объектов, связанных с общезначимыми ценностями. Принципы аксиологического подхода приведены в табл. 5.

Таблица 5

Принципы аксиологического подхода

| Принцип | Краткая характеристика |
|---|---|
| Равноправия | предполагает равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия культурных и этнических особенностей |
| Равнозначности | требует равнозначности традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем |
| Равенства | призывает к равенству людей, социокультурному прагматизму вместо споров об основаниях ценностей |
| Диалога | ориентирует на необходимость диалога вместо безразличия или отрицания друг друга |

Аксиологический подход при проведении исследования в сфере ГПВ позволяет:

– сформировать у курсантов патриотический идеал;

– выработать у каждого курсанта уважение и гордость за российское государство, его славную многовековую историю, культуру, традиции, победы и достижения;

– сформировать у каждого курсанта государственно-патриотическую позицию как фундамент для последующей жизни, поведения и профессиональной деятельности;

– на основе государственных и национальных ценностей сформировать у курсантов требуемые ценностные ориентации, потребные для становления каждого молодого человека настоящим патриотом-государственником;

– привить каждому курсанту потребность руководствоваться в своей жизнедеятельности и поведении вековыми отечественными ценностями (вера, верность, добро, честность, справедливость, добросовестность и другие);

– развить у курсантов критическое мышление и способность противостоять имеющимся в российском социуме моральным деформациям.

Следовательно, творческое применение исследователем положений аксиологического подхода обеспечивает: а) признание ценности жизни каждого курсанта и включение его жизненного опыта в воспитательно-образовательный процесс; б) развитие у курсантов нравственных качеств, ценностного восприятия мира, понимания места ценностей в окружающей действительности.

*Средовой подход в образовании* – это способ организации образовательной деятельности, при котором обучение и воспитание реализуются посредством

создания специальной среды, продуктивной для развития личностных качеств и предоставляющей возможности для самореализации и саморазвития личности [23, с. 12].

Идея средового подхода имеет исторические корни в педагогике. Ещё в XIX веке в трудах учёных и педагогов поднимался вопрос о роли и месте среды в воспитании (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.Ф. Лазурский). В мировой педагогике идея воспитания средой нашла практическое воплощение в практике французской «параллельной» школы, немецких «соседских» школ и американских «школ без стен». В отечественной педагогике средовой подход получил практическое воплощение в «педагогике среды» (Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина) и практике социального воспитания. Основные положения средового подхода, относящиеся к ГПВ курсантов морского вуза:

1. Среда – источник разнообразного культурного опыта. Особая организация воспитательно-патриотической среды, придания ей государственно-патриотической направленности стимулирует её влияние на развитие личности курсанта как патриота-государственника.

2. Субъект, управляющий образовательным процессом (преподаватель, воспитатель, командир курсантского подразделения, родитель), способен превращать среду в средство диагностики, проектирования и достижения результата.

3. Среда у каждого человека своя, обусловленная способом и характером её восприятия, образом жизни в целом, отношением к государственному патриотизму и государственно-патриотическому воспитанию. Преподаватель должен понимать, как курсант воспринимает разные элементы среды, чем они питают его.

4. Средовой подход предусматривает соблюдение права каждого курсанта на участие в проектировании и создании воспитательно-патриотической среды.

Следовательно, средовой подход позволяет рассматривать систему государственно-патриотического воспитания в единстве с окружающей средой, упорядочить стихийное влияние среды на развитие личности курсанта как патриота-государственника.

Выделенные методологические подходы определили функциональные составляющие исследуемого процесса ГПВ курсантов морского вуза.

Государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза представляет собой целенаправленный и систематизированный процесс воздействия на личность обучающегося в интересах формирования и развития у неё высокого государственно-патриотического мировоззрения и сознания, государственной позиции, государственно-патриотических убеждений и качеств, проявляемых в отстаивании государственных интересов, защите государственного суверенитета и рубежей Отечества. Формирование курсантов современного морского университета как патриотов-государственников представляет собой актуальную педагогическую проблему, требующую своего разрешения. Для всестороннего и целостного анализа исследуемой проблемы необходимо осуществить научный поиск, анализ и выбор нужных методологических подходов. Результатом исследования является определение совокупности методологических подходов, включающей системный, деятельностный, аксиологический и средовой подходы.

Выбранные методологические подходы позволяют исследователю: а) получить более полное и глубокое понимание исследуемого педагогического феномена; б) обеспечить надежность и обоснованность научных результатов; в) структурировать процесс государственно-патриотического воспитания (упрощает планирование и выполнение работы, создавая ясную дорожную карту для исследователя); г) минимизировать субъективные суждения, что способствует нахождению более нейтральных, справедливых и достоверных научных результатов; д) сравнивать результаты с данными других исследователей, что способствует развитию науки. Результаты теоретического поиска, теоретического анализа и выбора совокупности методологических подходов обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Перспективным направлением данного исследования является обоснование и конструирование педагогической модели ГПВ курсантов морского вуза.

Библиографический список


1. Томилина С.Н. *Концепция и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2018.
2. Томилина С.Н. Сущность и компоненты государственно-патриотического воспитания курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 5–8.
3. Вайндорф Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. *Педагогика: конспект лекций*. Москва: Издательство «Юрайт», 2010.
4. Тютькова И.А. *Педагогический терминологический словарь*. Москва: Издательство НИЦ ИНФРА-М, 2025.
5. Краевский В.В. *Методология педагогики:* пособие доя педагогов-исследователей. Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2001.
6. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1973.
7. Ипполитова Н.В. Сущность и функции методологического подхода в педагогическом исследовании. *Преподаватель XXI века*. 2011; № 3-1: 57–60.
8. Зникина Л.С., Боровцов В.А. Методологические подходы к формированию гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 53–56.
9. Алиев Т.И. *Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России на основе аксиологического подхода*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2023.
10. Вовк М.Ю. *Патриотическое воспитание курсантов морского вуза на традициях города-героя*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
11. Дорофеев А.М., Томилин А.Н., Томилина С.Н. *Технология развития патриотизма воинов-контрактников ВМФ на основе программно-целевого подхода*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2022.
12. Егоров М.А. *Формирование патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2020.
13. Иванова Е.Ю. *Патриотическое воспитание старшеклассников средствами исторической реконструкции*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ялта, 2024.
14. Калекин А.А., Томилин А.Н. *Воспитание патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
15. Мирзаев А.А., Томилин А.Н., Хекерт Е.В. *Военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза в условиях информационного многообразия*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
16. Рейма О.Я. *Патриотическое воспитание студентов на основе использования русского фольклора во внеучебной деятельности вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тверь, 2020.
17. Хекерт Н.Е., Томилин А.Н. *Воспитание патриотизма у курсантов морского вуза на отечественных спортивных традициях*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
18. Томилина С.Н. К вопросу о государственно-патриотическом воспитании курсантов морского вуза. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы VI Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2015: 266–270. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7668/
19. Томилина С.Н., Федоров А.П. Методологические подходы к системной организации процесса формирования патриотизма у современной молодежи. *Человек и образование*. 2018; № 4: 49–53.
20. Томилин А.Н. Активизация практики применения метода педагогического стимулирования студентов вуза. *Человек и образование*. 2023; № 1: 131–137.
21. Томилин А.Н. Государственный патриотизм: сущность, определение, особенности, значение. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 2 (50): 89–92.
22. Ретюнских И.В. *Образовательная среда физико-математической школы как феномен отечественного образования второй половины XX века – начала XXI вв*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Елец, 2024.


References


1. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2018.
2. Tomilina S.N. Suschnost' i komponenty gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 5-8.
3. Vajndorf Sysoeva M.E., Krivshenko L.P. *Pedagogika: konspekt lekcij*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2010.
4. Tyut'kova I.A. *Pedagogicheskij terminologicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo NIC INFRA-M, 2025.
5. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogiki:* posobie doya pedagogov-issledovatelej. Cheboksary: Izdatel'stvo Chuvashskogo universiteta, 2001.
6. Blauberg I.V., Yudin `E.G. *Stanovlenie i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1973.
7. Ippolitova N.V. Suschnost' i funkcii metodologicheskogo podhoda v pedagogicheskom issledovanii. *Prepodavatel' XXI veka*. 2011; № 3-1: 57-60.
8. Znikina L.S., Borovcov V.A. Metodologicheskie podhody k formirovaniyu grazhdansko-patrioticheskoj pozicii buduschih vypusknikov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 53-56.
9. Aliev T.I. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i special'nyh sluzhb Rossii na osnove aksiologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2023.
10. Vovk M.Yu. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza na tradiciyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
11. Dorofeev A.M., Tomilin A.N., Tomilina S.N. *Tehnologiya razvitiya patriotizma voinov-kontraktnikov VMF na osnove programmno-celevogo podhoda*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2022.

12. Egorov M.A. *Formirovanie patrioticheskih kachestv voennosluzhaschih na osnove razvitiya kriticheskogo myshleniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2020.
13. Ivanova E.Yu. *Patrioticheskoe vospitanie starsheklassnikov sredstvami istoricheskoj rekonstrukcii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yalta, 2024.
14. Kalekin A.A., Tomilin A.N. *Vospitanie patriotizma u kursantov voennogo vuza na osnove kul'turologicheskogo podhoda*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
15. Mirzaev A.A., Tomilin A.N., Hekert E.V. *Voenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza v usloviyah informacionnogo mnogoobraziya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
16. Rejma O.Ya. *Patrioticheskoe vospitanie studentov na osnove ispol'zovaniya russkogo fol'klora vo vneuchebnoj deyatel'nosti vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tver', 2020.
17. Hekert N.E., Tomilin A.N. *Vospitanie patriotizma u kursantov morskogo vuza na otechestvennyh sportivnyh tradiciyah*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
18. Tomilina S.N. K voprosu o gosudarstvenno-patrioticheskom vospitanii kursantov morskogo vuza. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm': Merkurij, 2015: 266-270. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7668/
19. Tomilina S.N., Fedorov A.P. Metodologicheskie podhody k sistemnoj organizacii processa formirovaniya patriotizma u sovremennoj molodezhi. *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 4: 49-53.
20. Tomilin A.N. Aktivizaciya praktiki primeneniya metoda pedagogicheskogo stimulirovaniya studentov vuza. *Chelovek i obrazovanie*. 2023; № 1: 131-137.
21. Tomilin A.N. Gosudarstvennyj patriotizm: suschnost', opredelenie, osobennosti, znachenie. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 2 (50): 89-92.
22. Retyunskih I.V. *Obrazovatel'naya sreda fiziko-matematicheskoj shkoly kak fenomen otechestvennogo obrazovaniya vtoroj poloviny XX veka – nachala XXI vv*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Elec, 2024.

*Статья поступила в редакцию 07.08.25*

УДК 371.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-62-66

***Stafeeva A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Mininsky University) (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: staffanastasiya@yandex.ru*
***Burhanova I.Yu.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Mininsky University) (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: irina2692007@yandex.ru*

**THEORETICAL SUBSTANTIATION OF MAKING UP A MODEL OF PERSONAL DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL PHYSICAL EDUCATION.** The article reveals a problem of personality development of secondary school students in the context of implementation of additional physical education. The paper provides theoretical and methodological grounds for creating a new model of personal development of schoolchildren in the system of additional physical education, implemented in the context of a school sports club, which is a modern model for the development of school sports. As a result of the analysis of regulatory and legal documentation in the field of general and additional education in the Russian Federation, modern educational concepts, as well as methodological literature regulating the process of additional physical education in modern Russian schools, the expediency and effectiveness of using the educational potential of physical culture and sports as a resource for the development of youth personality is substantiated. In the process of studying the content of extracurricular physical education activities in general education institutions, the available practical experience in organizing sports and recreation programs that promote the comprehensive development of students, stimulating their participation in sports events, as well as in program initiatives for education and socialization is analyzed. In this regard, the necessity is identified and the grounds for improving and developing additional school physical education based on the use of modern information technologies for sports training, fit sports, as well as the development of adapted educational and training programs aimed at supporting talented and gifted children in the field of sports and for children with disabilities are described. The article describes a model of personal development of students in the process of physical education, implemented in a school sports club. The model of additional physical education includes: value-oriented guidelines, approaches and principles, active content, criteria, indicators, tools for assessing the personal development of students in the system of additional education. As a program and methodological support, additional education programs in health and recreation, adaptive rehabilitation and sports-oriented areas are offered, which make it possible to reach all students in accordance with their interests, physical abilities and professional self-determination.

*Key words:* **general education school, students, personal development model, additional physical education, school sports club**

***А.В. Стафеева**, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, E-mail: staffanastasiya@yandex.ru*
***И.Ю. Бурханова**, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, E-mail: irina2692007@yandex.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема личностного развития обучающихся в процессе дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях общеобразовательной организации. Авторами приводятся теоретические и методические основания для создания новой модели личностного развития школьников в процессе дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях школьного спортивного клуба, являющегося современной моделью развития школьного спорта. В результате анализа нормативно-правовой документации в области общего и дополнительного образования в РФ, современных образовательных концепций, а также методической литературы, регламентирующей процесс дополнительного физкультурного образования в современной российской школе, обоснована целесообразность и эффективность использования воспитательного потенциала физической культуры и спорта как ресурса развития личности молодежи. В процессе изучения содержания внеурочной физкультурной деятельности в общеобразовательных учреждениях проанализирован имеющийся практический опыт в организации спортивно-оздоровительных программ, способствующих всестороннему развитию учащихся, стимулируя их участие в спортивных событиях, а также в программных инициативах по воспитанию и социализации. И в этой связи определена необходимость и описаны основания для совершенствования и развития школьного дополнительного физкультурного образования на основе использования современных информационных технологий спортивной подготовки, фиджитал-спорта, а также разработки адаптированных учебно-тренировочных программ, направленных на поддержку талантливых и одарённых детей в области спорта и детей, имеющих ограничения в состоянии здоровья, с целью активного включения их в спортивно-оздоровительную деятельность. В статье приводится описание модели личностного развития обучающихся в процессе физкультурного дополнительного образования, реализуемой в условиях школьного спортивного клуба. Модель дополнительного физкультурного образования включает ценностно-целевые ориентиры, подходы и принципы, деятельное содержание, критерии, показатели, инструменты оценки личностного развития обучающихся в системе дополнительного образования. В качестве программно-методического обеспечения предлагаются программы дополнительного образования по оздоровительно-рекреационному, адаптивно-реабилитационному и спортивно-ориентированному направлениям, позволяющие охватить всех обучающихся в соответствии с их интересами, физическими возможностями и профессиональным самоопределением.

*Ключевые слова:* **общеобразовательная школа, обучающиеся, модель личностного развития, дополнительное физкультурное образование, школьный спортивный клуб**

***Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Физическое воспитание молодежи в условиях дополнительного образования»***

В ситуации перехода Российской Федерации от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе образования и социализации человека. Встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков [1; 2].

Концептуальным вектором в области дополнительного образования (далее – ДО) в направлении сохранения и укрепления здоровья детей и подростков, регламентируемым государственным заказом и нормативно-правовыми документами федерального уровня, является физкультурно-спортивная деятельность. Усиление роли физической культуры и спорта в развитии личности обучающихся общеобразовательных школ обусловлено необходимостью удовлетворения индивидуальных потребностей в физическом совершенствовании всех без исключения обучающихся и обеспечения безопасного и здорового образа жизни детей и подростков.

Формирование культуры здорового образа жизни и сохранение здоровья молодежи рассматривается как вопрос национальной безопасности и подчеркивается в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [3], Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года [4], Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [5], Стратегии формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года [6] и других Федеральных документах, отражающих государственную политику в области сохранения здоровья граждан.

В указанных выше программно-нормативных документах, которые определяют направления и цели развития личности в системе образования в Российской Федерации отмечается значительный прогресс в решении вопроса воспитания обучающихся в условиях ДО. Несмотря на это, наблюдается недостаточное внимание развитию и реализации дополнительных общеобразовательных программ физкультурно-спортивной направленности в условиях общеобразовательной организации (далее ОУ), что затрудняет обеспечение решения значимых для государства комплексного решения социальных задач формирования у детей и подростков культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепления здоровья и личностного самоопределения.

В результате анализа имеющихся в практике и в современной психолого-педагогической литературе подходов и технологий, направленных на личностное развитие обучающихся общеобразовательных школ средствами физического воспитания и спорта, в системе ДО были выделены личностно ориентированный, средовой и здоровьесберегающий подходы [7]. Также нами отмечается спортивно-ориентированный подход в развитии личности обучающихся средствами физического воспитания и спорта, который предполагает обеспечение свободы выбора вариантов занятий, режимов их интенсивности, планирование результативности и создание предпосылок для дальнейшей личностной реализации [8]. Кроме того, в процессе исследования изучен опыт деятельности школьных спортивных клубов, целью которых является организация физкультурно-спортивной деятельности обучающихся, укрепление здоровья и подготовка сборных команд для участия в соревнованиях различного уровня. Вместе с тем анализ данной литературы свидетельствует об отсутствии системного подхода в содержании и организации дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях общеобразовательной организации, способного эффективно решать задачи воспитания личности детей и подростков, в зависимости от их спортивных интересов, индивидуального физического развития, физических способностей и профессионального самоопределения. Таким образом, актуальным является изучение современных подходов к развитию личности обучающихся средствами физической культуры и спорта в условиях общеобразовательной организации и на этой основе разработка модели личностного развития обучающихся общеобразовательной школы в условиях реализации дополнительного физкультурного образования.

Цель исследования: теоретическое обоснование разработки модели личностного развития обучающихся в процессе дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях общеобразовательной организации.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи исследования: изучить нормативно-правовую базу и образовательные концепции в сфере физической культуры и спорта, регламентирующие дополнительное физкультурное образование детей и подростков и формы его реализации в условиях общеобразовательных организаций; провести анализ теоретического и практического опыта деятельности школьного спортивного клуба; на основе проведенного анализа разработать основные компоненты модели личностного развития обучающихся в процессе дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях общеобразовательной организации.

Новизна исследования заключается в теоретическом обосновании разработки модели личностного развития обучающихся в процессе дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях общеобразовательной организации. Предлагаемая модель дополнительного физкультурного образования призвана обеспечить включение всех обучающихся общеобразовательной школы в спортивно-оздоровительную и соревновательную деятельность с учетом их спортивных интересов, индивидуального физического развития и физической подготовленности и профессионального самоопределения. В качестве программно-методического обеспечения модели личностного развития обучающихся дополнительного физкультурного образования предлагаются программы дополнительного образования по оздоровительно-рекреационному, адаптивно-реабилитационному и спортивно-ориентированному направлению.

Теоретическая значимость исследования состоит в теоретическом обосновании целесообразности совершенствования процесса дополнительного физкультурного образования, направленного на личностное развитие обучающихся и реализуемого в условиях общеобразовательной организации. Анализ существующих подходов, технологий и методик расширяет представления о возможностях в деятельности школьного спортивного клуба как основы современной модели развития школьного спорта.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предлагаемая модель личностного развития обучающихся общеобразовательной школы направлена на совершенствование процесса общего и дополнительного образования в сфере физической культуры и спорта. Предлагаемые в модели направления деятельности и программно-методическое обеспечение школьного спортивного клуба могут быть использованы при разработке программ воспитания, реализуемых в общеобразовательных организациях, а также в организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Основным методом исследования явился анализ нормативно-правовой документации и методической литературы, регламентирующий процесс дополнительного физкультурного образования в современной российской школе. Статья базируется на комплексе научных и методических источников, раскрывающих вопросы формирования личности обучающихся, а также нормативно-правовых документах в области общего и дополнительного образования в РФ и образовательных концепций. Методологической основой проведения исследования явился системный и аксиологический и антропоцентрический подходы.

На современном этапе развития общества активно исследуется роль физической культуры и спорта в обеспечении всестороннего развития детей и подростков [9]. Активное вовлечение молодежи в физкультурно-спортивную деятельность способствует использованию воспитательного потенциала этих занятий для личностного развития. Инструменты физической культуры и спорта оказываются особо важными для формирования здорового образа жизни, что, в свою очередь, способствует поддержанию здоровья и повышению конкурентоспособности личности в динамичной современной среде, что особенно значимо для молодого поколения [10].

В исследованиях, связанных с физическим воспитанием, особое внимание уделяется его роли в культурном и философском аспектах личностного развития. Труды таких ученых, как С.С. Гурвич (1971), М.Д. Оробинский (1970), О.А. Мильптейн (1975), и М.С. Каган, подчеркивают методологические и принципиальные подходы к изучению этой темы. Исследования В.К. Бальсевича, Н.Н. Визитей и Ю.М. Николаева нацелены на изучение взаимодействия биологических и социальных компонентов в физической культуре, анализируя, как физическое развитие влияет на интеграцию личности в общество и ее взаимодействие с окружающей средой. Важным вкладом в изучение философии физической культуры являются также работы Н.А. Пономарева, где он исследует физическую культуру как составную часть общекультурного пространства, выделяя роль духовных аспектов и следуя за закономерностями ее развития. Данные исследования авторов подчеркивают значимость физической культуры и спорта в формировании целостной, гармонично развитой и социально активной личности [11].

Исследование теории и практики в сфере дополнительного образования по физкультуре на рубеже XXI века показало, что значимость спорта и физической активности в развитии молодежи не уменьшилась, а наоборот, расширилась за счет быстрого развития информационных технологий, воздействия глобальной пандемии COVID-19 и усиленного интереса государственных органов к воспитанию подрастающего поколения с учетом текущей геополитической обстановки.

В научном исследовании А.Д. Воронина освещаются ключевые аспекты личностно ориентированного, системно-деятельностного и антропологического подходов в контексте воспитания молодежи через физическую культуру и спорт в рамках дополнительного образования. В работе автора выделена важность формирования успешности учащихся в рамках физкультурно-спортивной деятельности, рассматриваемая как ключевой фактор развития внутренней мотивации и уверенности ребенка. Автором предлагается модель, направленная на психологическую поддержку в обучении школьников и акцентирующая внимание на таких компонентах успешности, как когнитивный, морально-нравственный, оценочно-результативный, психологический и физиологический. Эта модель служит основой для определения и последующего развития внутренних ресурсов учеников, способствующих их самореализации в спорте [12].

Инновационный подход программы развития личности, разработанной Помилуйко Ю.В. в соавторстве, проявляется в ее учебно-воспитательной концепции. Программа включает применение передовых обучающих методик, таких как модульное, дифференцированное, многоуровневое, проблемное, междисциплинарное и здоровьесберегающее обучение, что способствует активному вовлечению учащихся в физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность, стимулируя их интерес к данным сферам через практическое участие [13].

В исследовательских работах акцентируется внимание на значении физкультурного образования для процесса физического воспитания в общеобра-

зовательных учебных заведениях в сельских школах. В частности, методика развития физической культуры личности учащихся через внеклассные виды физической активности в сельской школе, разработанная О. Алавердовой и её коллегами [14], включает три основных блока. Первый, информационно-контрольный блок, направлен на оценку уровня развития физической культуры у детей и компетенций родителей по поддержке физической активности детей дома. Второй, экспертный блок, базируется на мониторинге и прогнозировании физического состояния обучающихся для создания персонализированных программ физкультурных занятий, учитывающих физическую готовность детей, их адаптацию к школьной среде и возможности родительской поддержки. Третий, организационный блок, предусматривает методическую поддержку стимулированию развития не только физических, но и когнитивных, мотивационных, а также эмоционально-коммуникативных навыков учащихся и их родителей, опираясь на программу «Здоровячок», предназначенную для младших школьников.

В научной работе Свирид А.А. подробно изложены аргументы в пользу необходимости и реальности педагогической помощи в активизации воспитательных ресурсов семьи через дополнительные образовательные программы в области физической культуры и спорта. Автором определяется стратегическая цель процесса дополнительного физкультурного образования в направлении развития у детей стойкого интереса к регулярным физическим упражнениям и спортивным занятиям [15].

В научных работах Даниловой А.М. (2020) и ее коллег (2023) анализируется применение цифровых технологий для повышения эффективности физкультурного образования обучающихся в общеобразовательной школе [16].

Исследуемые нами источники современной научной и методической литературы в области развития личности в основном посвящены актуальным в настоящее время вопросам воспитания детей и подростков в условиях общеобразовательного учреждения через усиление роли патриотического воспитания, развитие творческих способностей и познавательной активности в школьных театрах и музеях. Достаточно полно в литературе представлена деятельность по воспитанию личности молодежи в учреждениях дополнительного образования физкультурной направленности. И только единичные источники посвящены вопросам развития личности обучающихся средствами физической культуры и спорта в процессе дополнительного физкультурного образования, которые реализуется именно в условиях школы. Данный факт, по нашему мнению, не дает равные возможности всем обучающимся, проживающим в сельской местности и в отдаленных от центра города районах, развивать свои спортивные способности и получать дополнительное физкультурное образование, а также затрудняет выполнение задач образовательными учреждениями по воспитанию здоровой личности, способной к самоопределению.

Таким образом, результаты анализа современной методической литературы по вопросам направлений деятельности, подходам, а также методам развития личности обучающихся образовательных учреждений свидетельствуют о том, что в ключе развития современного ДО целесообразным является применение средств физической культуры и спорта в направленном формировании личности детей и подростков. Тем не менее очевидным является недостаток в системной работе по организации и содержанию дополнительного физкультурного образования в рамках его реализации в условиях общеобразовательного учреждения.

В специализированной литературе обсуждаются только отдельные модели развития или частные технологии и методики, нацеленные на формирование конкретных личностных качеств через физическое воспитание в школьной среде. Отсутствуют четко определенные стратегии для внедрения дополнительного физкультурного образования в условиях школы, гарантирующие достижение воспитательных целей и развитие личного потенциала всех учащихся с учетом их индивидуальных интересов, нужд и физических способностей.

По нашему мнению, ключевым аспектом в работе общеобразовательных учреждений по развитию личности учащихся является деятельность школьных спортивных клубов (далее – ШСК). В рамках внеурочной деятельности эти учреждения уже демонстрируют значимый опыт в организации спортивно-оздоровительных программ. Разнообразие методов и подходов в этой сфере эффективно способствует всестороннему развитию учащихся, стимулируя их участие в спортивных событиях, а также в программных инициативах по воспитанию и социализации. В соответствии с приказом Минпросвещения, в настоящее время на территории Российской Федерации в каждом общеобразовательном учреждении образован школьный спортивный клуб. Данная организация представлена на сайтах школы и является обязательным компонентом образовательной и воспитательной среды во всех российских школах.

Основные задачи ШСК включают привлечение молодежи к регулярным занятиям спортом, развитие школьного спорта и его популяризацию, а также обеспечение условий для креативного и интеллектуального роста учащихся. Однако все еще остаются открытыми вопросы о содержании дополнительного спортивного образования в рамках ШСК, которые должны охватывать весь обучающийся контингент школы и учитывать последние научные достижения и тренды в спортивной индустрии, а также потребности общества в здоровом поколении, чтобы полностью обеспечить личностное развитие детей и подростков.

Основные направления повышения эффективности ДО для обучающихся в области физической культуры и спорта, реализуемого в общеобразовательном учреждении, на наш взгляд, включают следующие аспекты:

– развитие инфраструктуры школьных спортивных клубов и лиг, включая разнообразные виды спорта, а также обеспечение условий для их успешной деятельности. Стимулирование общественных и педагогических начинаний, направленных на укрепление школьного спорта;

– реализация программ дополнительного образования для молодежи в ОУ, используя передовые IT-решения в области спортивной тренировки и виды фиджитал-спорта;

– выявление детей, обладающих общей спортивной одаренностью и поддержка талантливых детей, демонстрирующих специальные спортивные способности. Формирование системы отбора и ориентации спортивно-одаренных детей через деятельность ШСК;

– содействие направлению деятельности по профориентации молодёжи к актуальным и будущим профессиям в области физической культуры и спорта; создание условий для успешного прохождения испытаний в профильные средние специальные и высшие учебные заведения физкультурного профиля:

– разработка специализированных образовательных и тренировочных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья. Создание условий для реализации их спортивных способностей и удовлетворения потребностей в соревновательной деятельности [17].

Достижение целей в рамках работы школьного спортивного клуба способствует реализации ключевых задач сохранения и укрепления здоровья, заявленных в сфере основного и дополнительного физкультурного образования национальной образовательной системы. Она включает в себя удовлетворение частных потребностей детей и подростков в улучшении физического состояния, привитие им принципов здорового и безопасного стиля жизни, укрепление физического здоровья и воспитание социальной ответственности и патриотизма.

В 2025 году в Мининском университете в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации осуществляется научное исследование по обоснованию и разработке модели физического воспитания молодежи в условиях дополнительного физкультурного образования. Модель дополнительного физкультурного образования направлена на личностное развитие детей и подростков средствами физической культуры и спорта. Реализация данной модели планируется в условиях общеобразовательной организации, а рамках деятельности школьного спортивного клуба и включает ценностно-целевые ориентиры, подходы и принципы, деятельное содержание, а также критерии, показатели, инструменты оценки сформированности личностных качеств обучающихся в процессе освоения программ дополнительного образования.

В качестве основных подходов к разработке содержания дополнительного и физкультурного образования, реализуемого в рамках предлагаемой модели личностного развития молодежи, является философский, конвергентный и антропоцентрический подходы, позволяющие целостно представить сущность и направления деятельности дополнительного физкультурного образования, реализуемого в школьном спортивном клубе. Философский подход предполагает использование современных технологий в физической культуре и спорте и способов воздействий педагога на занимающихся, обусловленных логикой организации и осуществления процессов обучения, воспитания и развития личности в процессе дополнительного физкультурного образования. Конвергентный подход направлен на формирование социальных и предпрофессиональных компетенций, а также трансляции полученных в рамках школьного дополнительного физкультурного образования умений и навыков в область практики и будущей профессиональной деятельности. Антропоцентрический подход подразумевает создание условий для развития физического потенциала каждого обучающегося в независимости от спортивной одаренности, раскрытия его уникально «я» и поддержание спортивных интересов.

В качестве программно-методического обеспечения предлагаются программы дополнительного образования по оздоровительно-рекреационному, адаптивно-реабилитационному и спортивно-ориентированному направлению. Данные программы основаны на использовании современных информационных технологий спортивной подготовки, видов фиджитал-спорта, отвечают потребностям всех обучающихся в школе и направлены как на достижение высоких спортивных результатов и участие в соревновательной деятельности, так и на поддержание физического здоровья и физической подготовленности обучающихся, имеющих ограничения в состоянии здоровья.

Так, например, актуальность программы дополнительного образования спортивно-ориентированного направления по фиджитал-спорту для подготовки сборных команд в условиях ШСК состоит в том, что в настоящее время фиджитал-спорт активно получает свое развитие в школьном, студенческом и массовом спорте, что требует наличия методического обеспечения для организации физической и киберподготовки, а также организации турниров среди школьников на базе общеобразовательных организаций. Данная программа ДО позволяет сформировать у обучающихся необходимые знания, технические навыки и специальные физические качества, необходимые для фиджитал-спортсмена, а также обеспечить необходимый уровень подготовленности для выступления в турнирах по фиджитал-спорту. Программа ДО, реализуемая в условиях ШСК, направлена на подготовку сборных команд в категории фиджитал-двоеборье, сочетает в себе компьютерные технологии и спортивную деятельность и направлена на формирование универсальных компетенций у обучающихся, таких как критическое

мышление, коммуникация, кооперация, креативность. Достоинством программы является раздел «Формы и средства для оценки результатов освоения программы». Оценка сформированности личностных, предметных и предметных результатов производится на теоретическом и практическом уровнях. Последним этапом в процедуре оценивания результатов освоения образовательной программы дополнительного образования является суммирование баллов, полученных обучающимся за тест, техническую подготовленность (двигательный компонент + киберкомпонент), специальную физическую подготовленность, практико-ориентированное задание (метапредметный результат) и мини-портфолио (личностный результат). Для этого суммируются баллы по всем формам оценочных средств по предметным, метапредметным и личностным результатам и определяются границы баллов для определения уровня достижения результатов обучения.

Оценка предметных результатов освоения программы дополнительного образования на уровне умений производится в трех направлениях: оценка сформированности технических действий (двигательных), оценка специальной подготовленности (двигательная физическая и киберподготовка) и оценка сформированности навыков соревновательной деятельности в фиджитал-спорте. Для оценки сформированности метапредметных результатов в результате освоения я образовательной программы дополнительного образования по фиджитал-спорту используются практико-ориентированные задания. Оценка сформированности личностных результатов производится в форме мини-портфолио и реализуется в двух аспектах. Первый аспект связан с оценкой уровня развития личностных результатов обучающихся, второй – с учетом спортивных достижений обучающихся в процессе занятий фиджитал-спортом.

Наряду с разработкой программы дополнительного образования спортивно-ориентированного направления по фиджитал-спорту для подготовки сборных команд для участия в соревнованиях различного уровня в рамках модели предполагается разработка программы дополнительного образования для обучающихся, желающих заниматься фиджитал-спортом, но имеющих недостаточный уровень общей и специальной физической подготовленности, который не позволяет участвовать в основном составе сборной команды по фиджитал-спорту. Данная программа имеет своей целью формирование предметных результатов по освоению базовых основ фиджитал-спорта, повышение общей физической подготовленности, а также личностных результатов через участие в соревновательной деятельности и выполнение испытаний ВФСК ГТО. Промежуточные результаты общей и специальной подготовки обучающихся могут служить основанием для зачисления их в «дубль» основной сборной и впоследствии – перевода на программу ДО для подготовки сборных команд школы. Таким образом, данная целевая установка программы ДО позволяет развивать у школьников свой физический потенциал и стремление к личным спортивным достижениям.

Программа дополнительного образования адаптивно-реабилитационного направлению направлена на решение задач по развитию личности обучающихся средствами физической культуры и спорта, имеющих временные или постоянные ограничения в состоянии здоровья. Данный контингент обучающихся в общеобразовательной школе остаётся за пределами спортивной деятельности, предполагающей физические нагрузки, высоких объемов и интенсивности и участия в соревнованиях. Многие школьники, имеющие ограничения по состоянию здоровья, проявляют активный интерес к спорту, однако существующая система физического воспитания, в том числе и процесс дополнительного физкультурного образования, не обеспечивает им такой возможности. Среди видов спорта, возможными для освоения и впоследствии участия в соревнованиях, можно выделить такие как боча, фрисби, армреслинг, боулспорт и другие. В результате освоения адаптивно-реабилитационных программ дополнительного образования, также как и по спортивно-ориентированному направлению, у обучающихся формируются предметные, метапредметные и личностные результаты обучения. Спецификой в оценке результатов обучения является учет процессов компенсации и физической реабилитации у обучающихся в результате освоения программы и возможности освоения в дальнейшем программ оздоровительно-рекреационному и спортивно-ориентированному (например, фиджитал-спорту) направлений.

Для оценки эффективности предлагаемой в статье модели дополнительного физкультурного образования молодежи разработана методика оценки освоения обучающимися содержания программ различной физкультурно-спортивной направленности и динамики личностных изменений, выражающихся в показателях физического и психологического здоровья, спортивного самоопределения и индивидуального профиля обучающегося. Формы и средства оценки эффективности реализации модели дополнительного физкультурного образования направлены на формирование личностных качеств, а также мониторинг индивидуальной динамики физических возможностей обучающегося и его спортивного потенциала.

Полученные научные результаты исследования, выполненные в рамках государственного задания, представляют теоретическую и практическую значимость в контексте повышения эффективности не только спортивно-оздоровительной деятельности в образовательной организации, но и решения воспитательных задач по формированию личностных качеств обучающихся через освоение новых видов спорта, дифференцированного подхода к уровню физической подготовленности и спортивных интересов, соревновательной деятельности, навыков группового взаимодействия, универсальных компетенций и компонентов физической культуры личности. Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с разработкой сетевой модели личностного развития молодежи в системе дополнительного образования в различных ее видах (спортивные школы, физкультурно-оздоровительные комплексы (ФОКи), детско-юношеские центры (ДЮЦ) и др.

В результате проведенного исследования нами делаются следующие выводы:

1. Анализ нормативно-правовой базы, образовательных концепций, научных и методических источников по вопросам развития ДО детей и подростков подтверждает, что современные программы дополнительного физкультурного образования должны создавать инновационную, стимулирующую, адаптивную образовательную и оздоровительную среду в школах. Они должны способствовать личностному развитию детей и подростков через развитие физических способностей и спортивного таланта у обучающихся и одновременно удовлетворять специфические образовательные потребности детей, стремящихся к спортивным достижениям.

2. В контексте содержательной наполненности дополнительное физкультурное образование ставит цели по развитию индивидуальности личности обучающихся через применение современных технологий физической культуры и спорта. Оно направлено на предоставление обучающимся возможности получать позитивный эмоциональный опыт от занятий спортом, развивать умения для самостоятельной физической активности, самоорганизации и управления активностями в выбранном виде спорта. К тому же программы ДО призваны обнаруживать и поддерживать талантливых детей в данной области и способствовать их профессиональному самоопределению в динамично развивающихся и востребованных профессиях, связанных с физкультурой и спортом.

3. В контексте организации деятельности дополнительного физкультурного образования в условиях образовательного учреждения обновления должны производиться на основе нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс дополнительного образования детей и подростков, а также использования программного, технологического обеспечения образовательного процесса, удовлетворяющего последним достижениям науки и техники. Разработка и использование в образовательном процессе фиджитал-технологий, новейших подходов к физической подготовке детей и подростков и адаптивно-оздоровительных программ для обучающихся, имеющих ограничения в состоянии здоровья, является обязательным условием для вовлечения всех обучающихся общеобразовательного учреждения в физкультурно-спортивную деятельность. Соблюдение данных условий будет способствовать профессиональному самоопределению обучающихся и поддерживать развитие их карьеры в потенциально выбранной физкультурно-спортивной сфере деятельности.

4. Ключевым аспектом в работе общеобразовательных учреждений по развитию личности учащихся является деятельность ШСК. Анализ теоретического и практического опыта работы ШСК в отечественных школах свидетельствует о слабом содержании и недостаточном научном и программно-методическом обеспечении деятельности. Существует необходимость в совершенствовании функционирования школьных спортивных клубов в направлении полного охвата всех обучающихся спортивно-оздоровительной деятельностью с учетом спортивных интересов, индивидуальных особенностей физического развития и физической подготовленности и профессионального самоопределения обучающихся.

5. В основе предлагаемой к реализации в рамках государственного задания модели личностного развития в процессе дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях общеобразовательной организации, лежат философский, конвергентный и антропоцентрический подходы, позволяющие целостно представить сущность и направления деятельности дополнительного физкультурного образования, реализуемого в общеобразовательной организации. Модель дополнительного образования включает ценностно-целевые ориентиры, подходы и принципы; деятельное содержание, критерии, показатели, инструменты оценки личностного развития молодежи в системе дополнительного образования.

6. Для решения задач личностного развития обучающихся необходима разработка программно-методического обеспечения дополнительного образования, которое должно быть ориентировано на полноценное и эффективное получение образования всеми обучающимися. В разработанной образовательной модели предлагаются программы дополнительного образования по оздоровительно-рекреационному, адаптивно-реабилитационному и спортивно-ориентированному направлениям. Данные программы основаны на использовании современных информационных технологий спортивной подготовки, видов фиджитал-спорта, отвечают потребностям всех обучающихся в школе и направлены как на достижение высоких спортивных результатов и участие в соревновательной деятельности, так и на поддержание физического здоровья и физической подготовленности обучающихся, имеющих ограничения в состоянии здоровья.

Для оценки эффективности разработанной модели дополнительного физкультурного образования молодежи предполагается разработка методики оценки эффективности освоения обучающимися содержания программ физкультурно-спортивной направленности, а также динамики личностных изменений, выражающихся в показателях физического и психологического здоровья, спортивного самоопределения и индивидуального профиля обучающегося. Экспериментальная проверка эффективности модели будет производиться в 2025–2026 учеб-

ном году в рамках выполнения государственного задания, в связи с чем на базе Мининского университета создана инновационная площадка «Модель развития физического потенциала спортивно одаренных детей в условиях взаимодействия общеобразовательной организации и УДО» с участием двух ОУ г. Нижнего Новгорода: частного образовательного учреждение дополнительного образования «Учебная развивающая ассоциация УРА» (ЧОУ ДО «Учебная развивающая ассоциация УРА» и муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 188» (МБОУ «Школа № 188»). В рамках работы экспериментальной площадки предполагается проведение курсов повышения квалификации учителей физической культуры и педагогов дополнительного образования по дополнительной профессиональной программе «Школьный спортивный клуб как основы современной модели развития школьного спорта».

Библиографический список


1. Данилова Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды. *Вестник Мининского университета*. 2022; Т. 10, № 1 (22). Available at: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-6
2. Перевощикова Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения. *Вестник Мининского университета*. 2022. Available at: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1325
3. *Указ о национальных целях развития России до 2030 года. 21 июля 2020 года*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728?ref=vc.ru
4. *Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года*. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г. № 3081-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/Rr4JTrKDQ5nANTR1Oj29BM7zJBHXM05d.pdf
5. *О физической культуре и спорте в Российской Федерации*. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 30.11.2023). Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501075
6. *Стратегия формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года* (15.01.2020 г. № 8). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73421912/
7. Петьков В.А. *Формирование физической культуры личности в системе непрерывного образования: состояние, проблемы и перспективы*: монография. Москва: МПГУ, 1999.
8. Подповетная Ю.В., Михайлова С.В., Письменный Е.В. Тенденции и перспективы применения цифровых технологий в образовании в области физической культуры и спорта. *Современные проблемы науки и образования*. 2023. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33044
9. Danilova A.M. Application of Digitalization In Children's Sports Training European Proceedings of Social and Behavioral Sciences: *Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development*. 2021: 394–401.
10. Klenowski V., Wyatt-Smith C. *Assessment for Education, Standards, Judgement and Moderation, Sage Publications*. 2014.
11. Щетинина С.В. *Физическое воспитание школьников в интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среде*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
12. Воронин А.Д. Модель формирования успешности школьников подросткового возраста в процессе спортивной подготовки в системе дополнительного образования. *Самарский научный вестник*. 2019; № 4 (29): 232–241.
13. Помилуйко Ю.В., Хакунов Н.С., Гунажоков Н.А., Коджешау М.Х. Формирование физической культуры личности подростков в системе дополнительного образования (на примере занятий футболом). *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2021; Выпуск 5*:* 58–64.
14. Алавердова О.Н. Формирование физической культуры личности младшего школьника в условиях дополнительных форм физического воспитания сельской школы. *Современные вопросы биомедицины*. 2022; Т. 6 (23): 322–327. DOI: 10.51871/2588-0500_2022_06_03_37
15. Свирид А.А. Основы организации педагогической поддержки воспитательного потенциала семьи в учреждениях дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности. *Инновационная деятельность педагога: традиции и современность:* сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. Владикавказ: Издательство СОГУ, 2024: 365–663.
16. Данилова А.М., Воронин А.Д. Применение цифровых технологий в процессе спортивной подготовки в системе дополнительного образования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2020; Т. 22, № 75*:* 28–32.
17. Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Елькина О.И. *Региональная система здоровьесберегающего сопровождения личностного потенциала обучающихся (на примере Кузбасса)*: учебно-методическое пособие. Кемерово: Издательство ИРО Кузбасса, 2024.


References


1. Danilova E.E. Osobennosti motivacionnoj sfery sovremennyh rossijskih shkol'nikov: soderzhanie, vozrastnaya dinamika, rol' obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; T. 10, № 1 (22). Available at: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-6
2. Perevoschikova E.N. Obrazovatel'nye rezul'taty v podgotovke buduschego pedagoga i sredstva ocenki ih dostizheniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022. Available at: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1325
3. *Ukaz o nacional'nyh celyah razvitiya Rossii do 2030 goda. 21 iyulya 2020 goda*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728?ref=vc.ru
4. *Strategiya razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 noyabrya 2020 g. № 3081-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/Rr4JTrKDQ5nANTR1Oj29BM7zJBHXM05d.pdf
5. *O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 04.12.2007 N 329-FZ (red. ot 30.11.2023). Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501075
6. *Strategiya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni naseleniya, profilaktiki i kontrolya neinfekcionnyh zabolevanij na period do 2025 goda* (15.01.2020 g. № 8). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73421912/
7. Pet'kov V.A. *Formirovanie fizicheskoj kul'tury lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy i perspektivy*: monografiya. Moskva: MPGU, 1999.
8. Podpovetnaya Yu.V., Mihajlova S.V., Pis'mennyj E.V. Tendencii i perspektivy primeneniya cifrovyh tehnologij v obrazovanii v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33044
9. Danilova A.M. Application of Digitalization In Children's Sports Training European Proceedings of Social and Behavioral Sciences: *Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development*. 2021: 394-401.
10. Klenowski V., Wyatt-Smith C. *Assessment for Education, Standards, Judgement and Moderation, Sage Publications*. 2014.
11. Schetinina S.V. *Fizicheskoe vospitanie shkol'nikov v integrirovannoj vospityvayuschej fizkul'turno-sportivnoj srede*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
12. Voronin A.D. Model' formirovaniya uspeshnosti shkol'nikov podrostkovogo vozrasta v processe sportivnoj podgotovki v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2019; № 4 (29): 232-241.
13. Pomilujko Yu.V., Hakunov N.S., Gunazhokov N.A., Kodzheshau M.H. Formirovanie fizicheskoj kul'tury lichnosti podrostkov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya (na primere zanyatij futbolom). *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. 2021; Vypusk 5*:* 58-64.
14. Alaverdova O.N. Formirovanie fizicheskoj kul'tury lichnosti mladshego shkol'nika v usloviyah dopolnitel'nyh form fizicheskogo vospitaniya sel'skoj shkoly. *Sovremennye voprosy biomediciny*. 2022; T. 6 (23): 322-327. DOI: 10.51871/2588-0500_2022_06_03_37
15. Svirid A.A. Osnovy organizacii pedagogicheskoj podderzhki vospitatel'nogo potenciala sem'i v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej fizkul'turno-sportivnoj napravlennosti. *Innovacionnaya deyatel'nost' pedagoga: tradicii i sovremennost':* sbornik materialov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGU, 2024: 365-663.
16. Danilova A.M., Voronin A.D. Primenenie cifrovyh tehnologij v processe sportivnoj podgotovki v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2020; T. 22, № 75*:* 28-32.
17. Kazin `E.M., Abaskalova N.P., El'kina O.I. *Regional'naya sistema zdorov'esberegayuschego soprovozhdeniya lichnostnogo potenciala obuchayuschihsya (na primere Kuzbassa)*: uchebno-metodicheskoe posobie. Kemerovo: Izdatel'stvo IRO Kuzbassa, 2024.


*Статья поступила в редакцию 08.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-66-69

***Tenisheva V.F.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk), E-mail: vic-ver@mail.ru*
***Kuznetsova Yu.S.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk), E-mail: julx@bk.ru*

**IMPLEMENTATION OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MARINE SPECIALISTS.** The diversity of rapidly developing innovations penetrating into various spheres of society has become a characteristic feature of the modern world. One of them is virtual reality (VR), which has the ability to create interactive scenarios, which allows it to be used as a simulator not only in learning foreign languages, but also for professional purposes. The

virtual reality of a maritime specialist is primarily about creating conditions for mastering the algorithms of professional activity, which include both technological and communicative components. The article proves the importance of using digital electronic simulators in the training of a maritime specialist, which allow for the organization of virtual reality of his professional activities and ensure the functioning of his regulatory blocks in a single process.

*Key words:* **specialist training, virtual reality, foreign-language professional activities, training simulator**

***В.Ф. Тенищева**, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E- mail: vic-ver@mail.ru*
***Ю.С. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*

# ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНУЮ ПОДГОТОВКУ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА

Многообразие быстроразвивающихся инноваций, проникающих в различные сферы общества, стало характерной особенностью современного мира. Одна из них – виртуальная реальность (VR), которая обладает возможностями создания интерактивных сценариев, что позволяет использовать ее в качестве тренажера не только при изучении иностранных языков, но и для профессиональных целей. Виртуальная реальность морского специалиста – это, прежде всего, создание условий для усвоения алгоритмов профессиональной деятельности, которые включают как технологические, так и коммуникативные составляющие. Данная статья доказывает важность использования цифровых электронных тренажёров в процессе обучения морского специалиста, которые позволяют организовать виртуальную реальность его профессиональной деятельности и обеспечить функционирование его регуляторных блоков в едином процессе.

*Ключевые слова:* **подготовка специалиста морского флота, виртуальная реальность, иноязычная профессиональная деятельность, тренажер**

В современной методике обучения иностранным языкам существует противоречие между исключительно лингвистической и культурологической направленностью технологий виртуальной реальности и необходимостью в профессиональной деятельности специалиста использовать иноязычные умения и навыки в качестве средства решения оперативных производственных задач. На поиск путей разрешения этого противоречия направлена настоящая статья, что и обусловливает её актуальность.

Цель исследования: обосновать необходимость и эффективность использования цифровых электронных VR-тренажёров в процессе обучения морского специалиста.

Объект исследования: процесс обучения специалиста морского флота на тренажере виртуальной реальности с учетом иноязычного общения.

Предмет исследования: возможности VR-технологий в формировании стереотипов профессиональной деятельности морского специалиста, включающих иноязычную составляющую.

Задачи исследования:

– проанализировать современные подходы к использованию VR-технологий в учебном процессе;

– обосновать необходимость и важность профессиональной подготовки специалиста морского флота с помощью VR-тренажеров с учетом фактора иноязычного общения.

Научная новизна: обоснованы педагогические условия подготовки специалиста морского флота на тренажёре с использованием виртуальной реальности, суть которых сводится к воспроизведению в учебном процессе комплекса оперативных ассоциативных связей, возникающих в ходе визуализации технологических и коммуникативных составляющих его операторской деятельности.

Теоретическая значимость результатов исследования: обоснован подход к использованию VR-технологии в подготовке морского специалиста на основе использования возможностей 3D-визуализации процессов принятия решений средствами иностранного языка.

Практическая значимость: использование VR-технологий в процессе подготовки морского специалиста определяет его успех в освоении алгоритмов решения типовых профессиональных задач посредством иноязычной речевой деятельности и приводит к пониманию глубинных связей между их технологическими и коммуникативными аспектами.

Современный мир характеризуется многообразием быстроразвивающихся инноваций, проникающих в различные сферы общества. Одной их них стала виртуальная реальность (virtual reality – VR), которая набирает популярность, в том числе, в образовании благодаря широким возможностям создания интерактивных погружений в реальность, что позволяет использовать ее в качестве тренажера для имитации профессиональных и социокультурных ситуаций.

Автором понятия «виртуальная реальность» является американский футуролог Джарон Ланье, которое он впервые упомянул в 1989 году, обозначив ощущаемую как реальную искусственную цифровую среду, существующую в виртуальном пространстве [1].

Имеется ряд подходов к пониманию виртуальной реальности: как к *психологическому явлению* [2]; как к *абстрактному понятию когнитивных процессов и художественному вымыслу* [3; 4], и, наконец, *в контексте информатизации и компьютеризации общества*.

В рамках третьего подхода отмечается, что сам термин «виртуальность» следует понимать как «имитированный под реальность», поскольку современные информационные технологии позволяют воплотить или «имитировать» этот феномен в действительность [5]. Основной характеристикой VR является многомерность и процессуальность образов и предметов, которые моделируются искусственными средами, что создает возможность коммуницировать с другими участниками взаимодействия и выступать в качестве «продолжения объективного мира» [6].

Следующие технологии лежат в основе виртуальной реальности:

– виртуальная реальность (Virtual reality – VR) – цифровая виртуальная реальность;

– дополненная реальность (Augmented Reality – AR) – симбиоз виртуальных и физических объектов;

– смешанная реальность (Mixed Reality – MR) – виртуальные объекты как бы «накладываются» на реальные, например, в виде голограммы, что позволяет видеть их взаимодействие;

– расширенная реальность (Extended Reality – XR) – этот термин употребляется для обобщения всех типов виртуальной реальности, упомянутых выше [7].

Уникальные возможности виртуальной реальности обусловливают ее применение при изучении иностранных языков, поскольку VR погружает обучающихся в моделируемую иноязычную среду и создает исключительные условия для языковой практики. Актуальность использования VR-технологий для создания языкового опыта определяет разнообразие способов их применения, в том числе:

– так называемые «языковые путешествия», которые погружают обучающегося в культуру, традиции, страноведческие реалии изучаемого языка, – пользователь виртуально участвует в определенных ситуациях межкультурного общения с носителями языка;

– ролевые игры и интерактивные занятия на базе виртуальных сценариев конкретных ситуаций общения: посещение магазина, врача, кафе и т. п.;

– виртуальные игры, направленные на достижение определённых целей, одним из условий осуществления которых является применение знаний иностранного языка, при этом переход на новые уровни игры возможен при освоении усложняющихся заданий, требующих постоянного совершенствования языковых навыков, и в то же время возможность получения вознаграждения за каждый пройденный уровень стимулирует учащихся на дальнейшее обучение;

– персонализация процесса обучения – этот способ предполагает приспособленность виртуальных технологий под индивидуальные способности и требования пользователя, гарантируя диагностику и оценку его достижений, обеспечивая обратную связь в виде рекомендаций по преодолению возникающих сложностей и детального анализа прогресса учащегося [8].

Из вышеприведенных примеров следует, что в основном педагоги предлагают студентам использовать технологию виртуальной реальности для развития различных видов речевой деятельности, для устранения языковых барьеров и овладения социокультурными знаниями страны изучаемого языка, в то время как важной задачей, стоящей перед преподавателем высшей школы, является создание таких условий обучения, при которых студент сможет овладеть иноязычной речевой детальностью как инструментом регуляции производственных процессов.

Использование виртуальной реальности в обучении специалиста – это, прежде всего, создание условий для усвоения алгоритмов профессиональной деятельности, которые включают как технологические, так и коммуникативные составляющие, поэтому содержание виртуальной реальности в обучении – это технологический, социокультурный и психологические контексты реального труда морского специалиста в ситуациях иноязычного общения.

Использование цифровых электронных тренажёров позволяет организовать виртуальную реальность, в которой обеспечивается функционирование в едином процессе регуляторных блоков будущих специалистов – самостоятельность в программировании и контроле действий и иноязычных навыков, что формирует эмоционально-волевую устойчивость при решении типовых задач специалиста. При этих условиях коммуникативные навыки становятся системообразующим фактором профессиональной деятельности в иноязычной среде,

поскольку они включают иноязычный тезаурус технологического процесса и реалии социокультурного контекста их деятельности.

При обучении будущих специалистов морского флота тренажеры VR позволяют воссоздать реалистичные рабочие ситуации [9]. Несомненным преимуществом является возможность моделирования штатных и аварийных рабочих сценариев в безопасных условиях обучения, что повышает эффективность образовательного процесса. В отличие от традиционных методов обучения VR-технологии дают возможность отработать ряд профессиональных алгоритмов в стенах учебного заведения, экономя время и уменьшая риски, сопутствующие оригинальным задачам. К тому же работа в виртуальном пространстве позволяет студентам индивидуально выбрать режим обучения, возвращаясь и повторяя необходимые темы, что на начальном этапе обучения имеет исключительно большое значение. Немаловажным является возможность обратной связи, самоконтроля и самопроверки, что делает учебный процесс персонализированным и более продуктивным.

К преимуществам VR-технологий можно отнести и тот факт, что в большинстве своем студенты приветствуют процесс обучения с их использованием – они с готовностью и интересом погружаются в ситуации, напоминающие компьютерные игры, тогда как преподаватели, сторонники традиционных методов обучения, относятся с осторожностью к внедрению такого рода методик в учебный процесс, учитывая ряд негативных моментов [10; 11].

Проектирование так называемой «иммерсивной среды» позволяет студентам стать непосредственными участниками профессиональной ситуации, имитирующей реальные рабочие условия на судне. В ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова курсанты судомеханического факультета имеют возможность подготовиться к будущей профессиональной деятельности, обучаясь на компьютерных тренажёрах судового машинного отделения, которые воссоздают ее 3D-визуализацию. Работа судовой энергетической установки воспроизводится в реальном времени и в реальном эксплуатационном режиме, включая дистанционную передачу управления. Модель тренажера имеет пульт движения судна и виртуальную аппаратную консоль, содержащую все дисплеи для управления и мониторинга систем, агрегатов и механизмов судна. Инструктором тренажера задаются такие параметры профессиональной деятельности, как внешние условия плавания, варианты загрузки судна, сценарии аварийных ситуаций, лимит времени на выполнение операции, защиту и контроль параметров аварийного оборудования и т. п. С помощью визуализации обучающийся имеет возможность осмотреть комнату, увеличить и уменьшить масштаб сцены, переместить сцену по экрану, при этом трехмерная сцена будет вращаться.

Кнопки с названиями страниц, которые состоят из дисплеев, находятся на нижней панели экрана тренажера. Подменю этих страниц открывается при помощи нажатия кнопкой компьютерной мышки. В результате в меню открывается список отображений выбранной страницы.

В качестве примера на рис. 1 и 2 показаны панель кнопок тренажера движения судна и консоль виртуального оборудования.

Рис. 1. Панель пульта движения судна

Рис. 2. Панель виртуальной аппаратной консоли

Страницы панелей отображают модели управления различным оборудованием машинного отделения, моделируют ручное дистанционное и локальное управление соответствующими агрегатами и механизмами и содержат их описание. Дисплеи меню страницы содержат мнемосхемы локальных панелей управления агрегатов и механизмов, а также трехмерные изображения машинного отделения, где это применимо.

3D-визуализация мостика, машинного отделения, диспетчерской службы и аварийного генераторного отделения отображаются на фоне соответствующих страниц, чтобы обеспечить реалистичный вид. Страницы машинного отделения содержат 3D-изображения, имитирующие соответствующее местоположение. 3D-изображения для машинного отделения, палуб машинного отделения, рулевого отделения представлены на рис. 3; на рис. 4 – 3D-изображение цилиндров главного двигателя машинного отделения.

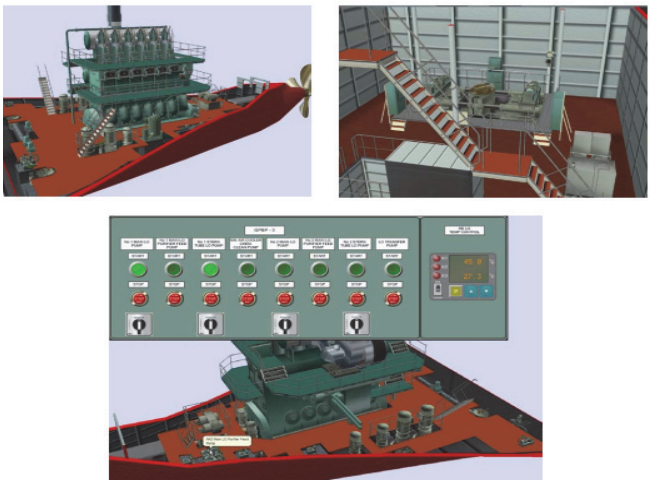


Рис. 3. 3D-изображения машинного отделения, рулевого отделения и питательного насоса с панелью управления

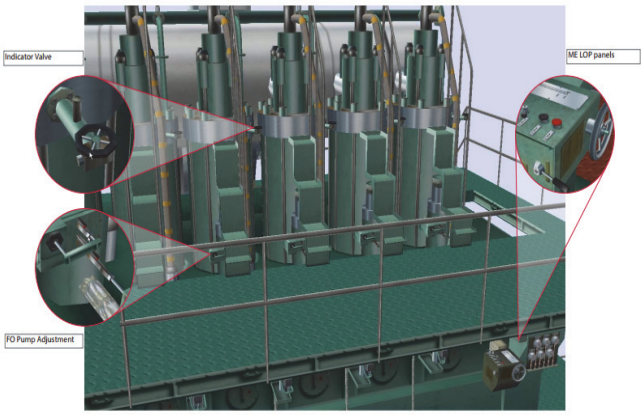



Рис. 4. 3D-изображение цилиндров главного двигателя машинного отделения

Виртуальные возможности тренажера позволяют не только изучить системы стандартной судовой энергетической установки и регламент их технической эксплуатации, но и параллельно освоить алгоритмы иноязычного общения для взаимодействия с другими членами команды, в том числе с вахтенными судоводителями, по вопросам обслуживания энергетических систем.

Современные тренажеры позволяют студентам погрузиться в виртуальную среду, в которой с большой реальностью воссоздаются объекты и процессы действительного и виртуального мира морского специалиста в иноязычной среде. Виртуальная реальность деятельности морского специалиста определяет успешность студента в освоении алгоритмов решения типовых профессиональных задач посредством иноязычной речевой деятельности и приводит к пониманию глубинных связей между их технологическими и коммуникативными аспектами.

Библиографический список

1. Федченко А.Д. Виртуальная реальность в современных технологиях профессионального образования. *Вестник магистратуры*. 2020; № 1-1 (100): 47.
2. Носов Н.А. *Психологические виртуальные реальности*. Москва: Институт человека, 1994.
3. Астафьева О.Н. Виртуальные сообщества: «сетевая» идентичность и развитие личности в сетевых пространствах. *Вісник Харківського національного університета: Теорія культури та філософія науки*. 2007; № 77: 120–133.
4. Бестужев-Лада И.В. Виртуализация мировоззрения в философии, истории, экономике и социологии. *Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. Ломоносова*. 1999; № 2: 31–42.
5. Трофимова Г.Н. *Виртуальный обман зрения*. Available at //http://www.gramota.ru/mag_arch.html?id=41.
6. Моисеева А.П. Виртуализация как социальная трансформация и коммуникация. *Известия Томского политехнического университета*. 2010; Т. 316, № 6: Экономика. Философия, социология и культурология: 141–146.
7. Стариков В.В., Гарипов А.А., Гарипов Д.А. Технология виртуальной реальности: история создания и перспективы развития. *Вестник науки*. 2024; Т. 2, № 2 (71): 488–493.
8. Крылова Т. *Виртуальная реальность в изучении языков: глубокое погружение в культурное многообразие и особенности разных профессий*. Available at: https://snob.ru/profile/414702/blog/3094850/
9. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н., Петьков В.А. Перспективы использования AR-технологии в профессиональной подготовке судоводителей. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2022; № 4 (206): 459–464.
10. Рахмонов А.Б. Внедрение виртуальной реальности в образовательный процесс: достоинства и недостатки. *European science*. 2020; № 5 (54): 39–41.

11. Васюк Е.В. Особенности использования виртуальной реальности в преподавании естественных наук в обучающем процессе: сравнительный анализ преимуществ и недостатков. *Современные научные исследования и инновации*. 2024; № 6. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2024/06/102279

References

1. Fedchenko A.D. Virtual'naya real'nost' v sovremennyh tehnologiyah professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik magistratury*. 2020; № 1-1 (100): 47.
2. Nosov N.A. *Psihologicheskie virtual'nye real'nosti*. Moskva: Institut cheloveka, 1994.
3. Astaf'eva O.N. Virtual'nye soobschestva: «setevaya» identichnost' i razvitie lichnosti v setevyh prostranstvah. *Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universiteta: Teoriya kul'turi ta filosofiya nauki*. 2007; № 77: 120-133.
4. Bestuzhev-Lada I.V. Virtualizaciya mirovozzreniya v filosofii, istorii, `ekonomike i sociologii. *Filosofiya hozyajstva. Al'manah Centra obschestvennyh nauk i `ekonomicheskogo fakul'teta MGU im. Lomonosova*. 1999; № 2: 31-42.
5. Trofimova G.N. *Virtual'nyj obman zreniya.* Available at //http://www.gramota.ru/mag_arch.html?id=41.
6. Moiseeva A.P. Virtualizaciya kak social'naya transformaciya i kommunikaciya. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta.* 2010; T. 316, № 6: `Ekonomika. Filosofiya, sociologiya i kul'turologiya: 141-146.
7. Starikov V.V., Garipov A.A., Garipov D.A. Tehnologiya virtual'noj real'nosti: istoriya sozdaniya i perspektivy razvitiya. *Vestnik nauki.* 2024; T. 2, № 2 (71): 488-493.
8. Krylova T. *Virtual'naya real'nost' v izuchenii yazykov: glubokoe pogruzhenie v kul'turnoe mnogoobrazie i osobennosti raznyh professij*. Available at: https://snob.ru/profile/414702/blog/3094850/
9. Filonenko V.A., Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N., Pet'kov V.A. Perspektivy ispol'zovaniya AR-tehnologii v professional'noj podgotovke sudovoditelej. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2022; № 4 (206): 459-464.
10. Rahmonov A.B. Vnedrenie virtual'noj real'nosti v obrazovatel'nyj process: dostoinstva i nedostatki. *European science*. 2020; № 5 (54): 39-41.
11. Vasyuk E.V. Osobennosti ispol'zovaniya virtual'noj real'nosti v prepodavanii estestvennyh nauk v obuchayuschem processe: sravnitel'nyj analiz preimuschestv i nedostatkov. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii.* 2024; № 6. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2024/06/102279

*Статья поступила в редакцию 07.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-69-72

***Kirk Ya.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: yg.kirk@yandex.ru*

**ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WHEN PERFORMING LABORATORY WORK IN PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY BASED ON AN ACTIVITY-BASED APPROACH TO TEACHING.** The article is devoted to a problem of weakening the cognitive activity of students when performing laboratory work in physics. The main purpose of the research is to organize educational activities aimed at understanding the essence of physical laws, phenomena and concepts considered in the work, the principles of operation of physical devices and measurement methods, based on an activity-based approach to learning. Practical tasks have been developed for the preliminary assessment of the values of direct or indirect inconclusive measurements, and an algorithm for their application in preparation for laboratory work has been proposed. Examples of constructing practical tasks in some sections of the physics course are considered. Based on the analysis of the results of the conducted pedagogical experiment, the effectiveness of the application of practical tasks in the educational process is presented.

*Key words:* **laboratory work in physics, activity-based approach to teaching, analysis of measurement results, experimental methods**

***Я.Г. Кирк****, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: yg.kirk@yandex.ru*

# АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Статья посвящена проблеме ослабления познавательной активности обучающихся при выполнении лабораторных работ по физике. Основная цель исследования – организация учебной деятельности, направленной на понимание сути физических законов, явлений и понятий, рассматриваемых в работе, принципов работы физических приборов и методов измерений на основе деятельностного подхода в обучении. Разработаны практические задания по предварительному оцениванию значений прямых или косвенных неокончательных измерений, предложен алгоритм их применения при подготовке к лабораторным работам. Рассмотрены примеры построения практических заданий по некоторым разделам курса физики. На основании анализа результатов проведенного педагогического эксперимента представлена эффективность применения практических заданий в учебном процессе.

*Ключевые слова:* **лабораторные работы по физике, деятельностный подход в обучении, анализ результатов измерений, методика проведения эксперимента**

Лабораторные работы являются важной составляющей учебного курса по физике в техническом вузе. Выполнение лабораторных работ позволяет студентам закрепить теоретические знания, развить практические навыки, критическое мышление и умение самостоятельно анализировать экспериментальные данные. В курсе общей физики выполнение лабораторных работ способствует пониманию принципов работы физических приборов и методов измерений.

Для успешного и эффективного выполнения лабораторной работы по физике студенту необходимо полноценно подготовиться:

– изучить теоретическую часть: понять основные законы, формулы и принципы, лежащие в основе эксперимента;

– ознакомиться с методикой проведения лабораторного эксперимента;

– рассмотреть принцип работы используемых приборов и инструментов;

– внимательно изучить порядок выполнения работы: осмыслить расчетные формулы, таблицы данных, схемы и требования к выполнению работы;

– определить параметры, которые необходимо измерить, какие погрешности могут возникнуть и как их минимизировать.

Для этого обучающемуся рекомендуется подробно рассмотреть методические указания (МУ) к лабораторной работе, изучить соответствующий теоретический материал, используя дополнительно учебную литературу и сделать шаблон-заготовку, который может включать в себя цель работы, рисунок или схему установки, перечень измерительных приборов, расчётные формулы и формулы погрешности, таблицы с известными физическими величинами и для записи результатов измерений. Такая подготовка к выполнению лабораторной работы помогает избежать ошибок во время эксперимента и минимизировать погрешность измерений.

После завершения эксперимента и вычисления значений искомых величин обучающийся определяет абсолютные и относительные погрешности, применяя соответствующие формулы. Далее необходимо проанализировать возможные причины ошибок, сделать выводы о соответствии экспериментальных данных теоретическим ожиданиям. Это помогает понять ограничения метода и повысить качество будущих исследований.

В связи с увеличением доли самостоятельной работы обучающихся в учебном процессе МУ содержат не только необходимый теоретический материал по данной теме, но и подробный порядок выполнения работы, который включает в себя пошаговые инструкции, готовые расчетные формулы, формулы для расчёта погрешностей, рекомендации к выводу и оформлению работы [5]. С одной стороны, такое содержание позволяет обучающемуся самостоятельно и без ошибок выполнить лабораторную работу: подготовить шаблон и протокол отчета, провести необходимые расчёты и измерения. С другой стороны, подробные инструкции позволяют обучающемуся при выполнении лабораторной работы занять пассивную роль наблюдателя. Такое построение МУ может создать условия для недостаточно углубленного и полного понимания принципов работы физических приборов и методов измерений.

Проводимые педагогические наблюдения показывают, что в процессе выполнения лабораторных работ обучающимся довольно сложно:

– объяснить несогласованность экспериментальных и теоретических значений;

– дать обоснование величины полученной погрешности и ее причинам в эксперименте;

– оценить методику проведения лабораторной работы;

– предложить методы по улучшению качества эксперимента.

Такие трудности у обучающихся обычно связаны с недостаточным пониманием теории и методики лабораторного исследования. Возникает **проблемная ситуация**, в которой обучающиеся в процессе подготовки к лабораторной работе и ее выполнении оказываются слабо мотивированы на подробное изучение теоретического материала и осмысление методики выполнения работы. Поэтому становится актуальным активизировать деятельность обучающихся при подготовке и выполнению лабораторных работ по физике, создать дополнительную мотивацию у обучающихся к более осмысленному и деятельностному подходу к выполнению лабораторного эксперимента по физике.

Целью исследования является организация деятельности обучающегося в процессе подготовки к выполнению лабораторной работы, которая создаст дополнительную необходимость анализа теоретической и практической части работы. Объектом исследования является методика проведения лабораторных работ по физике в техническом вузе.

В современном образовании особое значение приобретает деятельностный подход, который ориентирован на активное участие студентов в процессе обучения, повышение мотивации к познавательной деятельности и развитие творческих способностей у обучающихся, «который в настоящее время, в условиях гуманизации образовательной сферы, является по сути одним из ведущих методологических оснований в научно-педагогических исследованиях» [7]. «Прямой целью деятельностно-организованного обучения выступает создание условий для становления субъекта учебной деятельности» [4]. В контексте лабораторных работ деятельностное обучение может быть направлено на повышение самостоятельности обучающихся в процессе планирования и проведения эксперимента, а также на развитие умения самостоятельно анализировать полученные результаты и делать выводы.

Как правило, основная задача инженерного исследования – подтвердить и проверить предполагаемые гипотезы и теории. «В общем случае методология эксперимента включает в себя следующие основные этапы:

1) разработку плана-программы эксперимента;

2) оценку измерений и выбор средств для проведения эксперимента;

3) проведение эксперимента;

4) обработку и анализ экспериментальных данных» [2].

То есть исследователь заранее не только подробно изучает теорию рассматриваемого явления, но и производит теоретическую оценку значений величин и параметров, которые будут получены экспериментально на каждом этапе измерений и расчётов.

Обычно целью лабораторной работы является проверка какого-либо физического явления, получение физической величины, характеризующей тело или процесс, или физической константы. Чаще всего определяемые величины являются косвенными и зависят от ряда прямых измерений. Однако обучающийся, как правило, приступая к выполнению работы, представляет только конечный результат и не оценивает, какие значения могут принимать результаты отдельных и неокончательных прямых или косвенных измерений. В результате такого подхода обучающийся, получив неправильный или несогласующийся с теорией окончательный результат, может не всегда объективно определить причину ошибки. Это может быть ошибка в расчётах, ошибка прямых измерений или несовпадение результатов обосновано. В такой ситуации обычно только преподаватель может оценить результаты прямых измерений и рекомендовать их для дальнейших расчётов.

Таким образом, с одной стороны, без традиционного методического руководства обучающемуся будет сложно самостоятельно выполнить измерения по лабораторной работе и сделать необходимые расчеты. С другой стороны, подробно изложенные методические указания и готовые инструкции не исключают возможности формального выполнения требований, недостаточного осмысления теоретического материала, знания законов, формул и понятий, а также методики эксперимента. «Планирование и реализация управленческих действий с целью регламентации учебного процесса и обеспечения контролируемого освоения учебного содержания часто приводят к излишней алгоритмизации, не оставляющей места для собственной инициативы учеников» [4]. «Основная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности» [8]. Поэтому методическое руководство к лабораторным работам необходимо дополнить практическим заданием, которое создаст потребность для обучающихся к:

– дополнительному осмыслению теоретической и практической части работы;

– дополнительной необходимости вывода формул для теоретических расчётов;

– оценке промежуточных результатов прямых или косвенных измерений или зависимостей на основании известных параметров предстоящего эксперимента и в соответствии с теорией и методикой. Данное практическое задание студент должен выполнить в процессе подготовки к работе и перед началом эксперимента. Такое задание может быть представлено либо в виде таблицы для расчетов, либо в виде построения теоретического графика. «Цель образования – не освоение учебной деятельности, а именно генерация, продуцирование образовательного результата» [9].

В связи с этим для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– разработать дополнительную к традиционной методике подготовки и выполнения лабораторной работы практическую часть по оцениванию теоретических значений промежуточных прямых или косвенных измерений, которая будет обязательной перед выполнением эксперимента и направлена на создание условий, при которых обучающийся сможет качественнее объяснять и анализировать полученные в эксперименте результаты, более осмысленно делать выводы и объяснять погрешности полученного результата;

– провести педагогический эксперимент, направленный на проверку эффективности применения в учебном процессе МУ с дополнительным практическим заданием.

Научная новизна данного исследования состоит в предложенном методе оценивания теоретических значений неокончательных прямых и/или косвенных измерений в процессе подготовки к лабораторной работе.

Теоретическая значимость данной работы заключается в применении деятельностного подхода к проведению лабораторных работ. Практическая значимость заключается в возможности широко применения предложенной методики в курсе общей физики. Для достижения цели исследования и реализации поставленных задач был использован научный метод – педагогический эксперимент по применению предложенной методики и сравнительный анализ результатов эксперимента.

Например, в лабораторной работе по разделу механика «Определение момента инерции маятника Максвелла» обучающийся экспериментально определяет момент инерции маятника и сравнивает его с теоретическим значением, рассчитанным по представленным формулам по известным параметрам маятника: массе и размерам, предварительно выполнив прямые измерения времени прохождения грузом, подвешенным к нити заданного расстояния [3]. Но по конечному результату момента инерции и расхождению значений обучающемуся, как правило, трудно оценить причины отклонения результатов эксперимента от теоретического значения, провести анализ результатов эксперимента и предложить меры по улучшению точности измерений.

Целью дополнительного практического задания может быть теоретический расчёт времени прохождения маятником заданного расстояния по известным параметрам маятника, размерам и массе. По результатам сравнения теоретического и времени прохождения маятником заданного расстояния можно не только сделать выводы о влиянии сил трения и сопротивления в системе на окончательный результат, но и оценить примерную долю потерь механической энергии и сделать вывод о качестве методики измерения.

Практическое задание в данной лабораторной работе может, например, иметь следующий вид: «Используя выводы, приведенные в теоретической части методических указаний, рассчитать время $t_{расч}$ прохождения грузом маятника известного расстояния *h*. Для этого использовать известные значения физических величин – параметров маятника, приведенных в табл. 1».

Таблица 1

Теоретические значения физических величин, параметров и измерений

| Параметры маятника | Теоретическое значение | Примечание |
|---|---|---|
| $m_к$ – масса кольца | | указано в МУ |
| $R_1$ – внутренний радиус кольца | | измерить, с помощью штангенциркуля |
| $R_2$ – внешний радиус кольца | | измерить, с помощью штангенциркуля |
| $r_0$ – радиус стержня | | измерить, с помощью штангенциркуля |
| h – путь маятника | | измерить по шкале |
| $J_0$ – момент инерции основания | | указано в МУ |
| $J_к$ – момент инерции кольца | | рассчитать, используя выводы, приведенные в теоретической части |
| $J_{расч}$ – момент инерции маятника | | рассчитать, используя выводы, приведенные в теоретической части |
| t – время прохождения грузом маятника расстояния h | | рассчитать, используя выводы, приведенные в теоретической части |

Выполнив данное практическое задание, студент может приступить непосредственно к измерениям и последующим расчетам окончательных физических величин и погрешностей.

Например, в лабораторной работе по разделу молекулярно-кинетическая теория «Определение универсальной газовой постоянной и плотности воздуха в помещении» обучающийся получает экспериментальное значение константы $R$ и сравнивает его с табличным значением [6]. Расчёт универсальной газовой постоянной производится на основании выполненных прямых измерений массы колбы с воздухом при разных значениях давления воздуха в колбе. Но при взвешивании колбы не учитывается изменение температуры газа в процессе откачки и связанные с этим расхождения в соответствии давления и массы газа. Проследить такие расхождения можно только сравнивая теоретическое значение массы воздуха в колбе с измеренными значениями.

Практическое задание может иметь следующий вид: «Используя выводы, приведенные в теоретической части методических указаний, и известные значения параметров экспериментальной установки, заданных значений давления воздуха в колбе, атмосферного давления, температуры и теоретического значения универсальной газовой постоянной $R$, рассчитать значения массы воздуха в колбе при различных значениях давления. Для этого использовать известные значения физических величин – параметров экспериментальной установки и физических констант, приведенных в табл. 2».

Таблица 2

Теоретические значения физических величин, параметров и измерений

| Параметры магнетрона | Теоретическое значение | Примечание |
|---|---|---|
| $V$ – объем колбы | | указано в МУ |
| $T$ – абсолютная температура воздуха | | определить по термометру |
| $p_1$, $p_2$, $p_3$, $p_4$, $p_5$ – значения давления воздуха в колбе | | указано в МУ |
| μ – масса одного моля газа | | физическая постоянная |
| $R$ – универсальная газовая постоянная | | физическая постоянная |
| $m_1$, $m_2$, $m_3$, $m_4$, $m_5$ – значения массы воздуха в колбе | | рассчитать, используя выводы, приведенные в теоретической части |

Например, в лабораторной работе по разделу электромагнетизм «Определение удельного заряда электрона методом магнетрона» обучающийся получает экспериментальное значение удельного заряда электрона и сравнивает его с табличным значением [1]. Расчёт удельного заряда производится на основании выполненных прямых измерений критических значений силы анодного тока, при разных значения силы тока в соленоиде. При этом критическое значение тока определяется приблизительно по графику. Провести анализ полученных результатов и используемой методики можно гораздо подробнее, сравнивая значения промежуточных измерений с их теоретическими расчетными значениями.

Практическое задание может иметь следующий вид: «Используя выводы, приведенные в теоретической части методических указаний, и известные значения параметров магнетрона и удельного заряда электрона, рассчитать критические значения силы тока в соленоиде, при которых большая часть электронов начнет двигаться по замкнутым траекториям, не достигая анода, то есть анодный ток в лампе резко уменьшится. Для этого использовать известные значения физических величин – параметров магнетрона и физических констант, приведенных в табл. 3».

Таблица 3

Теоретические значения физических величин, параметров и измерений

| Параметры магнетрона | Теоретическое значение | Примечание |
|---|---|---|
| $U_A$ – анодное напряжение | | указано в МУ |
| $r_a$ – радиуса анодного цилиндра | | указано в МУ |
| $n$ – число витков на единицу длины соленоида | | указано в МУ |
| $\mu_0$ – магнитная постоянная | | физическая постоянная |
| m – масса электрона | | физическая постоянная |
| $I_{КР}$ – критическое значение силы тока в соленоиде | | рассчитать, используя выводы, приведенные в теоретической части |

То есть в данном педагогическом исследовании была выдвинута гипотеза, что выполнение обучающимися дополнительного практического задания по оцениванию теоретических значений прямых и/или косвенных измерений, выполненное перед работой над основной частью лабораторной работы, создаст необходимость:

– дополнительного обращения к теоретическому материалу;

– дополнительного осмыслению физических законов, понятий и формул, рассматриваемых в лабораторной работе;

– дополнительного осмысления методики эксперимента;

– более качественного анализа рабочих формул и принципов работы лабораторного оборудования.

Для проверки сформулированной гипотезы были разработаны дополнительные практические задания к десяти лабораторным работам по всем разделам курса физики. Сравнение результатов было произведено только по лабораторным работам, содержащим дополнительное практическое задание.

Педагогический эксперимент по использованию экспериментальных МУ проводился в течении всего курса в 10 учебных группах (5 экспериментальных и 5 контрольных) очной формы обучения, направления подготовки 08.03.01 «Строительство». Всего в педагогическом эксперименте участвовало 268 обучающихся. В экспериментальных группах обучающиеся выполняли лабораторные работы по методическим указаниям, дополненным практическим заданием, необходимым к выполнению перед проведением основных измерений, а в контрольных – с использованием традиционных МУ. Результаты выполнения лабораторных работ в экспериментальных и контрольных группах сравнивались по качественным критериям и по результатам итоговых тестов по защите лабораторных работ. Оценка эффективности применения экспериментальных МУ по дисциплине физика проводилась по следующим параметрам:

– средний балл в группе по результатам выполнения обучающимися теста по защите лабораторной работы (0–100 баллов);

– оценивание лабораторного отчета (по шестибалльной шкале).

Отчет по лабораторной работе оценивался по следующим качествам: правильность выполнения измерений и расчётов (1 – измерения и/или расчёты выполнены неверно, 2 – измерения и/или расчёты содержат незначительные ошибки, 3 – все измерения и расчёты выполнены правильно) и содержание вывода (1 – в выводе не проведен анализ полученных результатов и методики проведения эксперимента, 2 – в выводе частично проведен анализ полученных результатов и методики проведения эксперимента, 3 – в выводе проведен полный анализ полученных результатов и методики проведения эксперимента).

Результаты педагогического эксперимента представлены на следующих диаграммах (рис. 1, 2).

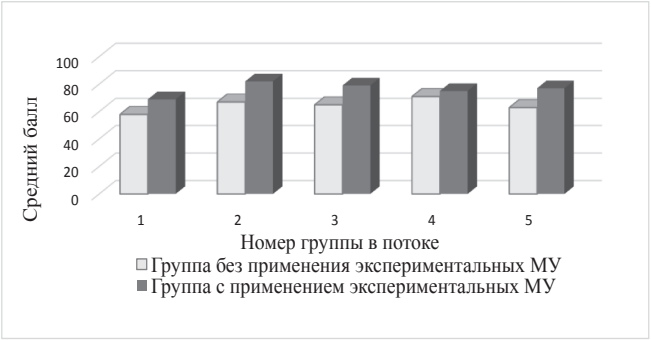



Рис. 1. Средний балл в группе по результатам теста по защите лабораторных работ

Из диаграмм на рисунках 1, 2 следует:

– средний балл по результатам выполнения обучающимися теста по защите лабораторных работ в группах с применением экспериментальных МУ в среднем на 15% выше, чем в группах с применением традиционных МУ;

– средний балл по результатам оценивания отчета по лабораторным работам в группах с использованием экспериментальных МУ в среднем на 20% выше, чем в группах с применением традиционных МУ.

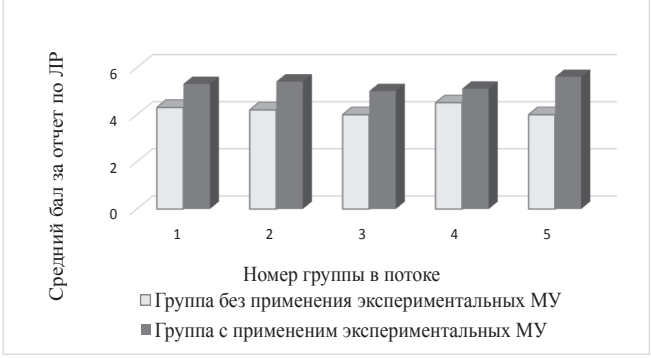



Рис. 2. Средний бал за отчет по лабораторным работам

Более высокий средний балл по предложенным критериям оценивания показывает справедливость выдвинутой гипотезы. На основании проведенного педагогического эксперимента можно сделать вывод о выполнении поставленных в данном исследовании задач:

– разработаны дополнительные практические задания по всем разделам курса;

– проведен педагогический эксперимент;

– получены и проанализированы результаты эксперимента.

На основании проведенного педагогического эксперимента можно сделать заключение о достижении цели работы:

– организована учебная деятельность обучающихся по выполнению лабораторных работ по физике, в которой учащийся проводит необходимую для эффективного усвоения новых знаний и умений работу по изучению, анализу учебного материала, представленного в МУ;

– подтверждено влияние такой методики проведения лабораторных работ на повышение мотивации обучающихся к более осмысленному и результативному проведению лабораторного эксперимента и более полному анализу полученных в эксперименте результатов.

Наблюдения в процессе проведения эксперимента показали, что студенты экспериментальных групп проявляли большую активность при выполнении эксперимента на лабораторных занятиях, чаще задавали вопросы и давали более разумные ответы на защите лабораторных работ. Также дополнительная возможность анализа и сравнения теоретических и экспериментальных значений измеряемых величин показала, что возможны следующие случаи отклонения:

– экспериментальные значения измеряемой величины стабильно больше или стабильно меньше теоретического значения, что объясняется наличием значимой причины статистической погрешности (например, трения, колебания температуры и т. д.). Такие результаты наблюдались в лабораторных работах, содержащих более точные измерительные приборы (например, электронный секундомер или электронные весы);

– экспериментальные значения измеряемой величины могут принимать разные, большие или меньшие значения, по сравнению с теоретическими (т. е. статистическая погрешность является меньшей по сравнения со случайной погрешностью, связанной с менее точными измерениями).

Предложенный подход неразрывно связан с определенной методикой выполнения лабораторной работы и может быть реализован более чем в 70% процентах всех традиционных МУ указаний, используемых в курсе физики, без дополнительных корректировок. Для реализации данного подхода в остальных МУ необходимо дополнить теоретический материал и/или изменить методику выполнения работы.

Проведенное исследование доказывает необходимость переработки методических указаний к лабораторным работам по физике с включением дополнительных практических заданий, направленных на активизацию познавательной деятельности обучающегося в процессе выполнения работ, повышение мотивации к осмыслению теоретического материала и развитие у обучающих способности анализировать и обосновывать полученные результаты. Также результаты практического задания могут быть основанием для получения допуска к выполнению лабораторной работы.

Таким образом, активизация учебной деятельности обучающихся при выполнении лабораторных работ по физике в вузе способствует более глубокому усвоению материала, развитию ключевых компетенций студентов и подготовке их к реальным профессиональным задачам.

Библиографический список


1. Вознесенская Е.С., Желудкова Е.А., Кукина Е.А. *Определение удельного заряда электрона методом магнетрона.* Методические указания к выполнению лабораторной работы. Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2017.
2. Григораш О.В. Методология экспериментальных исследований. *Научный журнал КубГАУ*. 2017; № 127 (03).
3. Кукина Е.А., Прокофьева Г.Н., Шабалин В.В. *Определение момента инерции маятника Максвелла*. Методические указания к выполнению лабораторной работы. Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2018.
4. Медведев А.М., Жуланова И.В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021; № 2.
5. Мельник Г.И., Тинина Е.В. *Методические указания по выполнению лабораторных работ по физике*. Рязань: Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, 2019.
6. Степанов Ю.Л. *Определение универсальной газовой постоянной и плотности воздуха в помещении*. Методические указания к лабораторным работам. Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2016.
7. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 2: 198.
8. Фисенко Т.И. *Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения*. Available at: http://bibliofond.ru/view.aspx?id=512021
9. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся. *Вестник Института образования человека*. 2012. Available at: http://eidos-institute.ru/journal


References


1. Voznesenskaya E.S., Zheludkova E.A., Kukina E.A. *Opredelenie udel'nogo zaryada `elektrona metodom magnetrona*. Metodicheskie ukazaniya k vypolneniyu laboratornoj raboty. Sankt-Peterburg: SPbGASU, 2017.
2. Grigorash O.V. Metodologiya `eksperimental'nyh issledovanij. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2017; № 127 (03).
3. Kukina E.A., Prokof'eva G.N., Shabalin V.V. *Opredelenie momenta inercii mayatnika Maksvella*. Metodicheskie ukazaniya k vypolneniyu laboratornoj raboty. Sankt-Peterburg: SPbGASU, 2018.
4. Medvedev A.M., Zhulanova I.V. Deyatel'nostnyj podhod kak orientir sovremennogo obrazovaniya: ishodnoe soderzhanie i riski redukcii. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; № 2.
5. Mel'nik G.I., Tinina E.V. *Metodicheskie ukazaniya po vypolneniyu laboratornyh rabot po fizike*. Ryazan': Ryazanskij institut (filial) Moskovskogo politehnicheskogo universiteta, 2019.
6. Stepanov Yu.L. *Opredelenie universal'noj gazovoj postoyannoj i plotnosti vozduha v pomeschenii*. Metodicheskie ukazaniya k laboratornym rabotam. Sankt-Peterburg: SPbGASU, 2016.
7. Toisteva O.S. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod: suschnostnaya harakteristika i principy realizacii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; № 2: 198.
8. Fisenko T.I. *Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v realizacii standartov novogo pokoleniya*. Available at: http://bibliofond.ru/view.aspx?id=512021
9. Hutorskoj A.V. Model' sistemno-deyatel'nostnogo obucheniya i samorealizacii uchaschihsya. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2012. Available at: http://eidos-institute.ru/journal


*Статья поступила в редакцию 11.08.25*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-72-75

***Kobozeva I.S.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musical Education and Education of the Institute of Music, Theater and Choreography, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru*

**FORMATION OF THE HISTORICAL MEMORY OF THE SUBJECT OF THE MUSICAL AND EDUCATIONAL PROCESS AS THE NEED TO DEVELOP SOCIETY AND PERSONALITY.** When peoples enter the arena of their era, they rally around key topics and events that can awaken in the public consciousness not only patriotism and historical memory, but also a sense of civic duty. The 80th anniversary of Victory in the Great Patriotic War is not just numbers, but living lessons that continue to live and breathe, clearly tangible today. The article deals with the urgent problem of formation and preservation of historical memory. Historical memory, in its research essence, is a disciplinary field covering various areas of knowledge. The study of this topic is conducted by historians, sociologists, philosophers, psychologists, teachers. Due to the variety of points of view on the concept of "historical memory," the work explores the main approaches to understanding it and on their basis proposes a generalized concept of "historical memory" correlated with musical education. The article considers issues related to the formation of the historical memory of the subject of the musical and educational process as a need for the development of modern society and personality. The author concludes that the described components of historical memory can become a support for the creation of pedagogical approaches to the formation of historical memory when studying music at different stages of training, focused on the satisfaction of various educational needs.

*Key words:* **The Great Patriotic War, historical memory, spiritual and moral education, music, music education, components, emotional representations**

***И.С. Кобозева****, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kobozeva_i@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СУБЪЕКТА МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ПОТРЕБНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ

Когда народы выходят на арену своей эпохи, они сплачиваются вокруг ключевых тем и событий, которые способны пробудить в общественном сознании не только патриотизм и историческую память, но и чувство гражданского долга. 80-летие Победы в Великой Отечественной войне – это не просто числа, а живые уроки, ярко ощутимые в наши дни, которые продолжают жить и дышать. Статья посвящена актуальной для современности проблеме формирования и сохранения исторической памяти. Историческая память в своей исследовательской сущности является дисциплинарной областью, охватывающей различные сферы знаний. Изучение этой темы ведется историками, социологами, философами, психологами, педагогами. Ввиду разнообразия точек зрения на понятие «историческая память» в работе исследуются основные подходы к его пониманию и на их основе предлагается соотносимое с музыкальным образованием обобщенное понятие «историческая память». В статье рассматриваются вопросы, касающиеся формирования исторической памяти субъекта музыкально-образовательного процесса как потребность развития современного общества и личности. Автором сделан вывод, что описанные компоненты исторической памяти могут стать опорой для создания педагогических подходов по формированию исторической памяти при изучении музыки на разных ступенях обучения, ориентированных на удовлетворение различных образовательных запросов.

*Ключевые слова:* **Великая Отечественная война, историческая память, духовно-нравственное воспитание, музыка, музыкальное образование, компоненты, эмоциональные представления**

В последние годы вопрос формирования и трансформации исторической памяти вызывает все больший общественный и научный интерес. Владимир Владимирович Путин на встрече с ветеранами Великой Отечественной войны в Санкт-Петербурге 18 января 2023 года говорил, «что и как происходило в эти тяжелейшие месяцы обороны Ленинграда, каким героизмом отличались его защитники и что сделали жители блокадного Ленинграда для победы над врагом, – это всё вещи, которые навсегда останутся в памяти народа нашей страны, и мы в свою очередь должны передавать будущим поколениям эти сведения, эти страницы нашей истории с тем, чтобы это навсегда осталось в народной памяти» [1].

Потребность сохранения правды о Великой Отечественной войне подчеркивал В.В. Путин, когда говорил, что «для России 9 мая – это самый великий и святой праздник… Наша память – не только дань уважения историческому прошлому, она служит нашему будущему, он закрепляет наше единство» [2]. В этих словах Президента России заключено обоснование причин, почему важно сохранять историческую память.

Глубокому осмыслению подверглись вопросы сохранения исторической памяти, методы противодействия практикам, фальсифицирующим или искажающим историческую память, которые обсуждались участниками, состоявшегося 28 января 2025 года в Общественной плате РФ, круглого стола на тему «Историческая память: риски деструктивного воздействия» [3].

Проблема исторической памяти является как реальной, так и дискуссионной в нынешнем социуме. Это связано с тем, что в условиях глобализации, переосмысления всемирной истории, информационных баталий и политической нестабильности общее наследие и историческая память выступают основополагающими и значимыми элементами при формировании национальной идентичности и единства нации.

История Отечества свидетельствует о том, что во все времена одним из главных факторов укрепления национального единства, преодоления трудностей и невзгод были любовь к своему народу, стремление служить интересам Родины и защищать ее от врагов. Так и сегодня Великая Отечественная война, получив главную символическую значимость, остается главным средством пробуждения личной исторической памяти. Поэтому сегодня становится актуальным поиск образовательных моделей, обеспечивающих формирование исторической памяти субъекта музыкально-образовательного процесса как потребности развития общества и личности.

Цель работы заключается в выявлении теоретико-методологических оснований формирования исторической памяти субъекта музыкально-образовательного процесса.

Для достижения намеченной цели решались следующие проблемы:

– определить особенности процесса формирования исторической памяти как цели музыкального образования;

– обозначить трудности и сложности развития изучаемого феномена в музыкальном образовании.

– рассмотреть компоненты, позволяющие успешно осуществлять формирование исторической памяти субъекта музыкально-образовательного процесса.

Научная новизна исследования заключается в описании особенностей формирования исторической памяти субъекта образовательного процесса в контексте преподавания музыки и изучения музыкально-исторических дисциплин.

Теоретическая значимость состоит в расширении научных представлений об исторической памяти, выявлении структурно-содержательных характеристик исторической памяти как музыкально-образовательного феномена.

Практическая значимость видится в возможности использования результатов исследования при создании и реализации проектов, направленных на формирование исторической памяти в музыкально-образовательном процессе.

Настоящее исследование основано на описательно-аналитическом методе, опирается на выводы методологических и педагогических исследований по выдвинутой проблеме и рефлексии собственного педагогического опыта автора.

Актуальность обсуждаемой темы определяется современной социальной ситуацией, которая создала огромное исследовательское поле, связанное с актуализацией научной проблематики в рамках темы сохранения национального единства и формирования исторической памяти.

Исследования исторической памяти как сложного взаимодействия прошлого и настоящего начались в 1980-х годах. Научную основу рассмотрения проблемы формирования исторической памяти раскрывают работы Л.П. Репиной, И.М. Савельевой, О.Б. Леонтьевой, Е.Ф. Кринко, В.В. Тихонова, С.Е. Эрлих и др. Роль и значение исторической памяти проанализированы в работах П.А. Заклинского, И.Е. Козновой, В.Д. Камынина, Б.В. Маркова, Т.И. Снегиревой и др. [4–8].

Отношение исследователей к трактовке категории «историческая память» многогранно, а историками в определении этого понятия применяется интерпретация содержания исторической памяти как возможности сохранять коллективный исторический опыт, сберегать знания об исторических событиях, исторических деятелях, национальных героях и традициях и передавать их от поколения в поколение. Историческую память, вне всяких сомнений, следует отделять от воспоминаний о минувшем. Последнее, с точки зрения О.В. Герасимова, «в большей или меньшей степени, присуще всем людям, но историчность экзистенции, отмеченная М. Хайдеггером, есть всего лишь возможность построения мира как истории, формирования исторической памяти как актуальной формы проявления исторической природы человека» [9, с. 189].

Согласно российской онлайн-энциклопедии «Ruwiki» истори́ческая па́мять – это «система социокультурных методов и институтов, контролирующих и преобразующих важное для настоящего момента социальное знание в информацию о прошлом для передачи новым поколениям “накопленного общественного опыта”. В научном обиходе встречаются эквивалентные понятия, некоторые из которых употреблялись в прежние времена: историческая память, коллективная память, социальная память, коллективный мозг, память человечества, память мира» [10].

В современном гуманитарном познании концепция исторической памяти сделалась одной из наиболее популярных. К ней обращаются историки, социологи, культурологи, политики, педагоги, писатели. Актуальность и значимость, обсуждаемой проблемы сохранения исторической памяти сложно переоценить. Поэтому главной целью системы образования на всех ее ступенях и уровнях должно стать духовно-нравственное воспитание обучающихся, важным элементом которого должно быть формирование гражданских ценностей и исторической памяти.

Член-корреспондент РАО, зав. лабораторией музыки и изобразительного искусства ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» Наталья Николаевна Фомина пишет: «Если историки обеспокоены развитием исторической памяти на основе документально подтвержденных свидетельств, то педагоги считают актуальной задачу формирования в подрастающем поколении и в обществе чувства личной причастности к событиям истории, способствующей патриотическому воспитанию, становлению личностных идеалов» [11, с. 4–5].

Идея создания исторической памяти в условиях формирования личностно направленной модели обучения раскрывается, в частности, в публикации Е.В. Красильниковой, А.А. Кольцовой, А.В. Тюлиной, С.А. Шевляковой, С.В. Кайимовой и Н.Н. Луковникова «Формирование исторической памяти как составляющая учебно-воспитательной деятельности аграрного вуза». В статье проанализирован феномен исторической памяти и процесс ее формирования у студентов аграрного вуза. Личностная память как некое индивидуальное знание, репрезентированное в сознании человека, содержит этические смыслы, которые становятся его культурной нормой и действуют как своего рода требование, на основе которого формируется персональный путь реализации личностного поведения и будущего развития человека в образовании [12].

В педагогике музыкального образования обсуждение одного из важнейших историософских феноменов – феномена исторической памяти находит отражение в диссертационных работах Л.И. Сидоровой (2012 г.), Е.А. Каминской (2015 г.), в публикациях А.И. Щербаковой, Г.И. Островской, И.Э. Рахимбаевой и др.

Теоретическая педагогика свидетельствует, что и в современном музыкальном образовании имеет место актуализация темы личностных представлений молодежи об историческом прошлом. Сказанное получает подтверждение в методологических позициях Н.А. Бердяева, А.Ф. Лосева, С.Л. Франка и иных о самоценности индивида, возможности его духовного совершенствования, о том, что персона человека выступает своего рода накопителем исторической памяти, из коей берут начало культура и история. Ученые считают, что адаптация индивида к сегодняшней культуре предполагает не просто умение мыслить в соответствии с духом времени, но и бережное отношение к исторической памяти. В связи с этим в теоретической педагогике утверждается, что формирование исторической памяти должно остаться одним из существенных параметров современной личностно ориентированной модели музыкального образования.

Музыкально-образовательные программы на этапах начального, среднего профессионального и высшего образования в обязательном порядке охватывают подготовку в сфере истории музыки. На начальном этапе обучения музыке (ДМШ, ДШИ) данная подготовка по предмету «Музыкальная литература (зарубежная, отечественная)». В учреждениях СПО это направление называется «Музыкальная литература и слушание музыки». В вузе музыкально-исполнительской направленности – «История музыки», а музыкально-педагогической ориентации – «Музыкально-историческая подготовка». Вот что писал в статье «Об истории музыки как учебном предмете» А.Н. Серов: «Без знания истории музыки полный музыкальный художник нашего времени немыслим» [13, с. 2078]. Очень любопытные идеи возникали у Серова, когда он сообразно со сказанным определил одно из важнейших условий для процесса преподавания музыки: «сочетание истории предмета с преподаванием самого предмета» [13, с. 2077].

Существенное значение музыкально-исторических сведений в становлении индивидуальности музыкантов-исполнителей и педагогов-музыкантов подчеркивалось музыковедами и педагогами и в прошедшие времена (Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, Г.Г. Нейгауз, А.Н. Серов и прочие), и в современности (И.А. Гивенталь, Н.М. Провозина, Л.А. Рапацкая и другие).

Историческая память играет значительную роль в формировании социума, его нравственно-этических основ, равно как и в формировании личностной исторической памяти человека. Но ныне проблема состоит в том, что, несмотря на все рассуждения о важности сохранения памяти об истории для юного поколения, молодые люди энергично от нее отдаляются.

Ключевым здесь выступает противоречие между непрерывным музыкально-педагогическим сопровождением учебно-познавательной деятельности обучающихся и фрагментарным характером решения задач формирования исторической памяти в учебном процессе. Предусмотренные в учебных планах еженедельные музыкально-исторические занятия являются явно недостаточными для данного вида деятельности.

Формирование исторической памяти у нынешней молодежи в музыкальном образовании – трудный и многоплановый процесс. Факторами, влияющими на становление исторической памяти, являются условия социально-экономические развития, идеологические взгляды, деятельность массмедиа и т. д. Кроме того, молодые люди живут в виртуальном мире, где они имеют полный доступ к информации, но не понимают, что это всего лишь иллюзия восприятия и симулякр знаний. В результате появляется особенно молодое поколение, которое не интересуется события прошлого, не имеет исторического сознания и считает, что «эта непонятная история совершенно непонятна».

Многими учеными в области музыкального образования делается попытка не просто выделить наиболее важные в данной социокультурной среде проблемы, но и предложить им содержательное наполнение. Грузинцева Н.В. и Жукова А.М. одну из причин обозначенного положения видят «в недостаточной мотивации студентов в изучении музыкально-исторических дисциплин» [14, с. 67].

В свете рассматриваемой проблемы интерес представляет работа Н.Б. Волчегурской «Опыт применения личностно-ориентированного подхода в преподавании музыкально-исторических дисциплин в педагогическом вузе». Автор полагает, что нынешние средства массовой информации формируют для юношества некий музыкальный вкусовой шаблон. Она пишет: «В результате освоение сложной дисциплины, основанной на порой чуждой академической культуре, становится сложной, не имеющей для будущей жизни осознанного смысла» [15, с. 4].

Несмотря на устойчивый интерес к проблеме формирования исторической памяти у ученых и педагогов, можно заметить, что до сих пор при подготовке будущего педагога-музыканта в вузе преподаватели по музыкально-исторической подготовке чаще концентрируются на узкотематических задачах, иногда, к сожалению, с оттенком формализма (то есть ограничиваются констатацией фактов существования музыкального произведения).

По разным обстоятельствам преподаватели не всегда вполне включены в воспитательную работу, раскрывая содержание музыкального произведения, не стремятся к тому, чтобы обучающиеся глубоко чувствовали и осознавали заложенные в нем эмоции. Так случается, когда общение с музыкальным произведением сводится к выявлению и анализу аспектов, связанных с музыкально-теоретическими и культурно-историческими понятиями. Таким образом, история музыки превращается в «школьный предмет», в хронологически выстроенный из прошлого в настоящее преподаваемый рассказ о композиторах и их произведениях. В итоге для обучающихся история музыки превращается в процесс запоминания дат, названий, персонажей или произведение крупного жанра и т. п.

Как показывает многолетняя практика работы со студентами провинциального педагогического вуза, созданию исторической памяти у учащихся не всегда уделяется достаточное внимание, а сама деятельность в этой области ведется неглубоко и несистематично. По нашему мнению, это обусловлено тем, что не выработано общее понимание о природе, структуре исторической памяти, педагогической методике и факторов ее формирования у детей и учащейся молодежи в процессе музыкального обучения.

Сегодня, когда актуализирована историческая память, индивидуальное измерение истории и личностная включенность в социально-историческое бытие, главным предметом истории в музыкальном образовании должен становится композитор или музыкальное произведение прошлого уже не само по себе, а существующая, передаваемая и транслируемая *память о нем*, запечатленная в эмоциональном искусстве музыки.

Многозначность понятий в научной теории и практике, обилие и разнородность существующих трактовок категории, выявляющих определенные закономерности, переходящие из трактовки в трактовку, позволяют нам на их основе предложить соотносимое с музыкальным образованием обобщенное понятие «историческая память». Под исторической памятью человека следует понимать эмоциональную составляющую личности, ее музыкально-познавательную способность, отражающую произошедшие и текущие в культуре, социуме и музыке события, с целью сохранения наиболее ценностного и востребованного общественного опыта и повторного его использования в собственной практической деятельности.

Основываясь на данном толковании, выделяются такие составляющие элементы формирования исторической памяти, как: 1) эмоциональный, т. е. возможность эмоционально-образного восприятия исторических событий, отраженных в культуре, социуме и музыке, свидетельствующей о эмоциональной отзывчивости к значимым событиям в координатах исторического времени и пространстве культуры нашей страны и других регионов мира; 2) интеллектуальный, т.е. способность к интеллектуально-смысловому (аналитическому) восприятию значимых событий в координатах исторического времени и пространстве культуры нашей страны и других регионов мира, отраженных в культуре, социуме и музыке, способность к их пониманию и осмыслению. Этот компонент характеризуется наличием базовых знаний в области истории музыки и культуры, умением разбираться в исторических эпохах и периодах, анализировать и характеризовать конкретные важные исторические события общества; 3) практический, т. е. личностное участие во всех видах музыкально-творческой и иной деятельности, связанной с воссозданием, исполнением, восприятием прошлых и настоящих исторических событий социума, воплощенных в ценностях культуры и музыки.

В данном определении историческая память у субъекта музыкально-образовательного процесса предстает как сочетание образов, совокупность индивидуальных эмоциональных представлений об имеющих ценностно-культурное содержание музыкальных произведениях, композиторах и пр. Нельзя не согласиться с О.Б. Леонтьевой в том, что «именно образы событий и персонажей прошлого, созданные в произведениях художественной культуры, являются основой обыденных представлений о прошлом» [16, с. 27].

Аргументируя такую позицию, обратим наше внимание на то, что эти процессы функционируют схоже с тем, как у людей при описывании определенных вещей или явлений в первую очередь возникают аналогии с вызвавшими эмоции произведениями искусства, особенно музыкального, обращенного непосредственно к эмоциональной сфере личности. К примеру, среди наиболее часто встречающихся художественных аналогий для субъекта музыкально-образовательного процесса возможно указать следующие соответствия: Русско-польская война (1609–1618) и опера «Иван Сусанин» М.И. Глинки, Отечественная война 1812 года и роман «Война и мир» Л.Н. Толстого, Ледовое побоище (05.04.1242) и кантата «Александр Невский» С.С. Прокофьева либо одноименный фильм С.М. Эйзенштейна, Великая Отечественная война (1941–1945) и песня «Священная война» А.В. Александрова на слова В.И. Лебедева-Кумача и так далее.

Из сказанного выше можно заключить, что формирование исторической памяти в музыкальном обучении напрямую опирается на такие составляющие его становления у субъекта музыкально-образовательного процесса, как эмоционально-образное восприятие (эмоциональный компонент), интеллектуально-смысловое восприятие (интеллектуальный компонент) и деятельностный (практический компонент).

В процессе создания исторической памяти взаимодействие учащих и обучающихся выходит за рамки организации продуктивной творческой музыкальной деятельности и включает в себя решение важных воспитательных задач, среди которых поддержка формирования активной гражданской позиции через реализацию социально ориентированных проектов; помощь в становлении конкурентоспособной личности, развивая такие личностные качества, как инициативность, самостоятельность и чувство ответственности.

Учитывая, что подготовка обучающихся разных возрастных групп в музыкально-образовательном процессе различных типов учреждений трудоемка и многогранна, в формировании исторической памяти видится исключительно важным применение опыта психологов, которые стремятся поставить личность в обстоятельства, позволяющие ей ощутить себя «источником собственных по-

ступков», а не пользователем. Здесь кстати вспомнить Л.С. Выготского, который некогда утверждал, что там, где индивидуум ощущает, что он сам – источник своего поведения и деятельности, он действует в личностном ключе [17].

Внедрение психолого-педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения усилит результативность формировании исторической памяти, будет способствовать реализации субъект-субъектного подхода в музыкальном образовании и обогащать самоосознание обучающихся в процессе самостоятельной практической деятельности.

Следующие исследования, вероятно, будут затрагивать изучение обстоятельств создания исторической памяти у обучающихся разных видов музыкально-образовательных учебных заведений, более глубокую разработку педагогической методики, поиски новых способов и инструментов формирования исторической памяти у детей и учащейся молодежи.

Поиск эстетического опыта, постижение искусства музыки как пути к духовно-нравственным ценностям, формированию системы убеждений, которая определяет направление развития личности, – это естественная потребность современного человека. Вхождение в мир искусства отечественной культуры помогает ему обрести личностный смысл и самоидентификацию, а также прикоснуться к исторической памяти, чтобы осмыслить многочисленные вопросы, возникающие в информационном поле культуры XXI века.

Библиографический список


1. *Встреча Владимира Путина с ветеранами Великой Отечественной войны, жителями блокадного Ленинграда и представителями общественных патриотических объединений*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/70367/print
2. В.В. Путин О необходимости сохранения правды о Великой Отечественной. *РИА Новости*. 2020; 15 января. Available at: https://ria.ru/20200115/1563439656.html
3. *Круглый стол «Историческая память: риски деструктивного воздействия»: Общественная палата РФ*. 2025; 28 января. Available at: https://ria.ru
4. Заклинский П.А. Историческое время и историческая память. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Москва: МПГУ, 1999.
5. Кознова И.Е. Историческая память и основные тенденции ее изучения. *Социология власти*. 2003; № 2: 23–34.
6. Камынин В.Д. Историческая память о Великой Отечественной войне как фактор формирования общественного сознания. *Известия Уральского федерального университета*. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011; Т. 86, № 1: 59–65.
7. Марков Б.В. История и память. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 6. 2009; Выпуск 4.
8. Снегирева Т.И. Историческая память России: региональный аспект. Россия и современный мир. 2002; № 3: 138–145.
9. Герасимов О.В. Исторический опыт как опыт прошлого: содержание и структура. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2015; Т. 17, №1: 188–191.
10. *Российской онлайн-энциклопедии «Ruwiki»*. Available at: https://ru.ruwiki.ru
11. Фомина Н.Н. Формирование исторической памяти детей в процессе проведения конкурсов детского рисунка. *Учитель музыки*. 2021; № 1 (52): 4–13.
12. Красильникова Е.В., Кольцова А.А., Тюлина А.В., Шевлякова и др. *Формирование исторической памяти как составляющая учебно-воспитательной деятельности аграрного вуза*. Available at: https://science-education.ru
13. Серов А.Н. *Об истории музыки как учебном предмете. Критические статьи*: в 4 т. Санкт-Петербург: Главное управление уделов, 1895; Т. 4: 2076–2081.
14. Грузинцева Н.В., Жукова А.М. Проблемы формирования музыкально-исторических знаний у будущих педагогов-музыкантов. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта: РИО ГПА, 2021; Выпуск 70, Ч. 2: 66–69.
15. Волчегурская Н.Б. Опыт применения личностно-ориентированного подхода в преподавании музыкально-исторических дисциплин в педагогическом вузе. *Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова*. 2012; № 1: 3–7.
16. Леонтьева О.Б. *Историческая память и образы прошлого в российской культуре XIX – начала XX в.* Самара: Книга, 2011.
17. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984; Т. 4.


References


1. *Vstrecha Vladimira Putina s veteranami Velikoj Otechestvennoj vojny, zhitelyami blokadnogo Leningrada i predstavitelyami obschestvennyh patrioticheskih ob`edinenij*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/70367/print
2. V.V. Putin O neobhodimosti sohraneniya pravdy o Velikoj Otechestvennoj. *RIA Novosti*. 2020; 15 yanvarya. Available at: https://ria.ru/20200115/1563439656.html
3. *Kruglyj stol «Istoricheskaya pamyat': riski destruktivnogo vozdejstviya»: Obschestvennaya palata RF*. 2025; 28 yanvarya. Available at: https://ria.ru/20200115/1563439656.html
4. Zaklinskij P.A. Istoricheskoe vremya i istoricheskaya pamyat'. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Moskva: MPGU, 1999.
5. Koznova I.E. Istoricheskaya pamyat' i osnovnye tendencii ee izucheniya. *Sociologiya vlasti*. 2003; № 2: 23-34.
6. Kamynin V.D. Istoricheskaya pamyat' o Velikoj Otechestvennoj vojne kak faktor formirovaniya obschestvennogo soznaniya. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2011; T. 86, № 1: 59-65.
7. Markov B.V. Istoriya i pamyat'. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 6. 2009; Vypusk 4.
8. Snegireva T.I. Istoricheskaya pamyat' Rossii: regional'nyj aspekt. Rossiya i sovremennyj mir. 2002; № 3: 138-145.
9. Gerasimov O.V. Istoricheskij opyt kak opyt proshlogo: soderzhanie i struktura. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2015; T. 17, №1: 188-191.
10. *Rossijskoj onlajn-`enciklopedii «Ruwiki»*. Available at: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Istoricheskaya_pamyat'%23Istoriya_termina
11. Fomina N.N. Formirovanie istoricheskoj pamyati detej v processe provedeniya konkursov detskogo risunka. *Uchitel' muzyki*. 2021; № 1 (52): 4-13.
12. Krasil'nikova E.V., Kol'cova A.A., Tyulina A.V., Shevlyakova i dr. *Formirovanie istoricheskoj pamyati kak sostavlyayuschaya uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti agrarnogo vuza*. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27690
13. Serov A.N. *Ob istorii muzyki kak uchebnom predmete. Kriticheskie stat'i*: v 4 t. Sankt-Peterburg: Glavnoe upravlenie udelov, 1895; T. 4: 2076-2081.
14. Gruzinceva N.V., Zhukova A.M. Problemy formirovaniya muzykal'no-istoricheskih znanij u buduschih pedagogov-muzykantov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta: RIO GPA, 2021; Vypusk 70, Ch. 2: 66-69.
15. Volchegurskaya N.B. Opyt primeneniya lichnostno-orientirovannogo podhoda v prepodavanii muzykal'no-istoricheskih disciplin v pedagogicheskom vuze. *Vestnik Taganrogskogo instituta im. A.P. Chehova*. 2012; № 1: 3-7.
16. Leont'eva O.B. *Istoricheskaya pamyat' i obrazy proshlogo v rossijskoj kul'ture XIX – nachala XX v.* Samara: Kniga, 2011.
17. Vygotskij L.S. Problema vozrasta. Sobranie sochinenij: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1984; T. 4.


*Статья поступила в редакцию 11.08.25*

УДК 378.147:811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-75-78

***Uskova A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: uskanna@mail.ru*

**TEACHING GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TRAINING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS.** The article highlights a problem of studying of grammatical means of expressing emotional intelligence in the English language. The objective of the article is to classify the main means of representing emotional intelligence at the grammar level, as well as to develop exercises on their basis for future English teachers. The presented classification includes such means of expressing emotional intelligence as: modal verbs, conditional sentences, emphatic, interrogative, negative and exclamatory constructions, indirect speech, non-traditional aspect-tense forms, subjunctive mood, inversion and imperatives. The most effective types of tasks are determined, allowing to simultaneously work on improving communicative competence and developing emotional intelligence of future teachers. The results of the study can be used in the practice of teaching language and pedagogical disciplines. The article may be of interest to English teachers at educational institutions of all levels of training.

*Key words:* **English, grammar, emotional intelligence, future teachers, exercises**

***А.И. Ускова**, канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: uskanna@mail.ru*

# ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию грамматических средств выражения эмоционального интеллекта в английском языке. Целью статьи является классификация основных средств репрезентации эмоционального интеллекта на уровне грамматики, а также разработка на их основе упражнений для будущих учителей английского языка. Представленная классификация включает такие средства выражения эмоционального интеллекта, как модальные глаголы, ус-

ловные предложения, эмфатические, вопросительные, отрицательные и восклицательные конструкции, косвенная речь, нетрадиционные видо-временные формы, сослагательное наклонение, инверсия и императивы. Определены наиболее эффективные виды заданий, позволяющие одновременно работать над совершенствованием коммуникативной компетенции и развитием эмоционального интеллекта будущих педагогов. Результаты исследования могут найти применение в практике преподавания языковых и педагогических дисциплин. Статья может быть интересна преподавателям английского языка учебных заведений всех уровней подготовки.

*Ключевые слова:* **английский язык, грамматика, эмоциональный интеллект, будущие учителя, упражнения**

Система отечественного образования в настоящее время сталкивается с вызовами, связанными с необходимостью учитывать эмоциональные аспекты учебного процесса. Эти вызовы обусловлены как глобальным трендами, так и непосредственно спецификой российского социокультурного контекста. В первую очередь развитие искусственного интеллекта приводит к сокращению запросов работодателей на узкоспециальные навыки, повышает ценность «мягких» компетенций, включая эмоциональный интеллект. Также в самой системе образования, начиная с начального и заканчивая профессиональным, наблюдается недостаточный акцент на эмоциональные и социальные навыки из-за традиционной ориентации на развитие преимущественно когнитивной сферы.

Переломным для системы школьного образования стал 2021 год, когда в вышедшем ФГОС ООО была зафиксирована необходимость формирования и развития эмоционального интеллекта [1]. Таким образом, у обучающихся общеобразовательной школы должны быть сформированы умения определять, понимать и управлять эмоциями – своими и окружающих.

Очевидно, что проводить продуктивную работу по формированию и развитию эмоциональной сферы обучающихся на уровне школьного образования должны компетентные специалисты-учителя. Однако существующие программы бакалавриата педагогических вузов (например, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Английский язык» / «Немецкий язык»; «Французский язык» / «Английский язык») [2] не выделяют работу над эмоциональной сферой студентов в качестве приоритетной цели обучения, что вызывает необходимость поиска путей решения данной проблемы.

Эмоциональный интеллект представляет собой междисциплинарную проблему и предмет исследования психологии, педагогики, лингвистики, нейронаук и социологии. В зависимости от фокуса ученые занимаются изучением его компонентов и связи с когнитивными процессами, разработкой способов развития в рамках образовательного процесса, влияния культурных и социальных норм на его проявление и т.д.

В области педагогики к настоящему моменту накоплен некоторый опыт по развитию эмоционального интеллекта на различных уровнях образования. Так, О.В. Гукаленко описывает закономерности развития эмоционального интеллекта у школьников разных уровней образования как предиктор учебной и социальной успешности [3], Е.В. Сизова и О.И. Сафроненко дают оценку феномену эмоционального интеллекта студентов вуза с точки зрения ряда гуманитарных дисциплин [4], Е.К. Голубева и Е.А. Дубицкая рассматривают эмоциональный интеллект в рамках профессиональной подготовки педагогов-психологов [5].

Современные ученые также занимаются изучением языковой репрезентации эмоционального интеллекта, в том числе и в контексте обучения иностранным языкам [6; 7; 8].

Актуальность исследования состоит в отсутствии системного описания грамматических средств репрезентации эмоционального интеллекта в английском языке, а также обусловливается необходимостью разработки и внедрения упражнений для его развития в образовательный процесс будущих учителей английского языка ввиду недостаточности ведения планомерной работы в данной области.

Цель исследования заключается в выявлении и классификации грамматических средств выражения эмоционального интеллекта в английском языке и создании на их основе заданий, направленных на комплексное развитие эмоционального интеллекта и коммуникативной компетенции студентов – будущих учителей английского языка. Объектом исследования выступают грамматические средства выражения эмоционального интеллекта в английском языке.

Цель определяет выбор следующих задач исследования:

1) отобрать примеры репрезентации эмоционального интеллекта средствами грамматики английского языка;

2) провести классификацию грамматических средств выражения эмоционального интеллекта;

3) разработать упражнения для будущих учителей английского языка, направленные на развитие эмоционального интеллекта на основе грамматических средств его выражения.

В качестве методов исследования были использованы отбор и классификация языкового материала, анализ, синтез, обобщение собственного опыта педагогической деятельности.

Научная новизна исследования обусловливается созданием обобщенной классификации основных грамматических средств выражения эмоционального интеллекта в английском языке для обучения им будущих учителей.

Теоретическая значимость подтверждается обоснованием дидактического потенциала грамматики английского языка как основы для развития эмоционального интеллекта будущих педагогов.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанных упражнений, направленных на развитие эмоционального интеллекта, в процессе профессиональной подготовки бакалавров – будущих учителей английского языка.

Понятие эмоционального интеллекта и разработка его концепции связаны с именами американских психологов П. Сэловея и Дж. Мэйра [9]. Ученые определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать свои эмоции и эмоции других [9]. Сформулированная модель эмоционального интеллекта в настоящее время может быть применена практически во всех сферах жизни человека: от бизнеса до образования. Современная ее интерпретация применительно к образовательной системе предполагает наличие сформированности эмпатии как залога успеха овладения профессиональными навыками, успешного личностного и профессионального развития, активной адаптации в социуме и предотвращения синдрома эмоционального выгорания.

Эмоциональный интеллект как способность понимать и управлять своими эмоциями, наряду с распознаванием и реагированием на эмоции окружающих, становится важным компонентом профессиональной компетенции учителя. В условиях многообразия культур и особенностей личностей обучающихся от педагогов требуется не только передавать знания, но и создавать комфортную среду, способствующую усвоению знаний, что невозможно без развитиях навыков эмоционального интеллекта. При этом эффективность управления детским коллективом, выступающего ролевой моделью, адекватное реагирование на возникающие конфликты и их разрешение средствами преподаваемого языка являются показателями профессионализма педагога.

В связи с этим особого внимания заслуживает грамотная речь педагога, средства, используемые для проявления эмпатии. Так, грамматические конструкции позволяют передать оттенки эмоций, подчеркивать значимость высказывания и устанавливать эмоциональный контакт с собеседником. В английском языке подобные средства разнообразны и требуют внимательного изучения, особенно для будущих учителей-предметников, которые должны владеть ими на самом высоком уровне для успешной профессиональной деятельности.

Для того чтобы оценить дидактический потенциал грамматики английского языка в плане комплексного развития коммуникативной компетенции вместе с компонентами эмоционального интеллекта, нами была организована классификация, представленная ниже.

**Классификация грамматических средств выражения эмоционального интеллекта**

1. **Модальные глаголы.** Данные языковые единицы вместе с передачей типичных значений (долженствование, запрет, разрешение, необходимость, вынужденность выполнения действия и т. д.) также способны выражать эмоциональное отношение коммуникантов к ситуации общения. С помощью модальных глаголов также можно сделать предположение или дать оценку какой-либо ситуации. Например, *He might be feeling lonely after the move* – предположение с учетом эмоционального состояния или *You should talk to her; she seems upset* – совет, в котором отражена рефлексия чувств и состояния собеседника.

2. **Условные предложения.** В английском языке условные конструкции позволяют описывать гипотетические ситуации, демонстрировать сожаление, разочарование, надежду или недовольство. Например, *If you had told me earlier, I could have helped* – тактичный вариант выражения сожаления о прошлом без прямого обвинения или *What would you do if you felt ignored?* – вопрос, стимулирующий саморефлексию.

**3. Эмфатические конструкции.** Усилительные конструкции используются для привлечения внимания и придания эмоциональной окрашенности какой-либо части предложения. Обычно они выражают эмоциональную вовлеченность, поддержку или удивление. Например, *What a fantastic achievement you have made!* – эмоциональное усиление похвалы или *I do understand how you feel* – эмфаза на эмпатии и подтверждении эмоций.

4. **Вопросительные конструкции.** Вопросы, особенно открытие типы, позволяют проявлять эмпатию и лучше понимать эмоции собеседника. Например, *What would help you feel better?* – вопрос, направленный на поддержку собеседника или *Why do you think you reacted that way?* – вопрос, стимулирующий самоанализ и саморефлексию.

5. **Косвенная речь.** Косвенная речь направлена на смягчение высказываний, делая их тон более вежливым и тактичным. Например, *She wondered if you could be more understanding* – дипломатичный вариант просьбы. Для передачи эмоций в косвенной речи используются специальные глаголы, иногда вместе с дополнительными языковыми единицами, передающими эмоции (cry, swear, threaten, convince, persuade и т. д.): *Harry cried indignantly that Mary was lying to him.*

6. **Нетрадиционные видо-временные формы.** Для передачи эмоциональной окраски сообщения, смягчения тона или выражения вежливости можно использовать определенные глагольные формы, выходящие за рамки стандартного употребления: *I was hoping you could help me* – употребление Past Continuous вместо Present Simple позволяет смягчить просьбу, сделать ее не такой прямолинейной или *You are always complaining!* – выбор Present Continuous с *always* для демонстрации раздражения, т. е. постановка акцента на эмоции, а не констатации факта.

7. **Отрицательные конструкции.** Отрицания в английском язык способны смягчать высказывание, выражать сомнение или вежливый отказ. Например, *I can't say I agree with that approach* – более мягкий способ выразить свое несогласие или *She isn't exactly thrilled about the idea* – эвфемистическое выражение недовольства.

8. **Сослагательное наклонение.** Формы сослагательного наклонения необходимы для описания предполагаемых или желаемых (нереальных) состояний или действий, а также субъективного отношения говорящего к ним. Например, *I wish you were here with me* – эмоциональное желание, неосуществленное в реальности, или *It's essential that she be informed* – подчеркивание важности действия, но без прямого приказа.

9. **Инверсия.** Нарушение стандартного порядка слов придает высказыванию особую выразительность и помогает передать оттенки значений и эмоций. Например, *Not only is she talented but she is also kind* – подчеркивается восхищение, делая комплимент ярче, или *Under no circumstances should you ignore your feelings* – совет становится более эмоционально окрашенным.

10. **Императивы.** Повелительное наклонение в английском языке может звучать слишком категорично, однако с определенными модификаторами будет выражать поддержку: *Let's talk about it calmly* – включающая форма *let's* необходима для снижения конфликтности высказывания или *Don't hesitate to ask for help* – отрицательный императив как поощрение к действию.

11. **Восклицательные конструкции.** Восклицания делают речь живой и естественной, передавая весь спектр эмоций, как положительных, так и отрицательных. Например, *What a relief!* – выражает сильное эмоциональное облегчение или *How amazing that you remembered* – усиливает положительную оценку.

Классификация основных грамматических средств выражения эмоционального интеллекта позволяет наметить перспективы и педагогические подходы к развитию у будущих учителей английского языка навыков саморегуляции, эмпатии и эффективного взаимодействия с окружающими. Особое внимание следует уделить междисциплинарному подходу: предлагаемые задания могут быть использованы не только в рамках языковых дисциплин с 1 по 5 курсы обучения бакалавров (44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Английский язык» / «Немецкий язык»; «Английский язык» / «Французский язык»; «Французский язык» / «Английский язык»; «Немецкий язык» / «Английский язык») («Практическая грамматика 1/2 иностранного языка», «Практика устной и письменной речи 1/2 иностранного языка», «Коммуникативный практикум», «Интерпретация и комментирование разножанровых текстов» и т. д.), но и курсах педагогики и методики обучения иностранному языку («Теория и практика обучения», «Методика обучения и воспитания» и т. д.). Работу по развитию эмоционального интеллекта средствами грамматики английского языка следует вести преимущественно в малых группах, организуя диалоги, групповые дискуссии или проекты. Также целесообразно уделять внимание решению различного рода проблемных кейсов, связанных с ситуациями, с которыми ежедневно сталкиваются учителя в школе.

Рассмотрим далее возможные задания.

**Упражнение 1.** Суть упражнения заключается в тренировке использования модальных глаголов и косвенной речи для тактичного и политкорректного общения. Для этого студентам предлагаются категоричные утверждения, которые нужно перефразировать:

You are given direct or abrupt phrases. Replace them using should/could/would + reported speech to make them more polite. Example is given below:

Direct: You did not prepare well for the lesson.

Polite: You could have prepared better for the lesson.

**Упражнение 2.** Задание направлено на использование эмфатических конструкций и восклицаний для поддержания мотивации обучающихся:

Transform neutral phrases into encouraging ones by adding emphasis (do/did/what a/how) or exclamations. Example is given below:

Neutral: You improved your writing.

Supportive: You did improve your writing. What a progress!

**Упражнение 3.** В данном упражнении необходимо проявить навык разрешать конфликтные ситуации, возникающие в детском коллективе. Для этого следует использовать условные предложения и сослагательное наклонение:

Solve conflict cases applying conditionals and subjunctive mood. Suggest a solution using:

If I were you…

Suppose we…

It's essential that…

Conflict: A student refuses to work in a group.

Solution: If I were you, I'd discuss roles with the team. Suppose we find a task you enjoy?

**Упражнение 4.** Задание предполагает отработку отрицательных конструкций для мягких отказов и коррекции поведения обучающихся или ошибок в процессе изучения английского языка. Конструкции с отрицаниями позволяют снижать агрессию в критике и делать речь более вежливой:

Replace direct criticism/requests using not/un/isn't exactly to sound more diplomatic.

Direct: This essay is bad.

Polite: This essay isn't exactly what I expected.

**Упражнение 5.** В задании необходимо передать жалобы учеников в косвенной речи, сохраняя эмоциональный тон и выразив поддержку:

Paraphrase student complaints in reported speech while maintaining empathy. Example is given below.

Student: The task is too difficult!

Teacher: You mentioned that the task seemed too difficult. Let's break it down together!

**Упражнение 6.** Данное задание подходит для работы с художественным текстом при интерпретации прочитанного. Его цель – развивать эмпатию через составление вопросов и использование сослагательного наклонения. Студентам необходимо выбрать персонажа художественного произведения, переживающего сложную ситуацию, и подготовить для него несколько вопросов разных типов. Проверка задания может быть реализована в форме диалога-интервью с героем, где один студент будет выступать от его имени, а второй будет его психологом. Подобные упражнения развивают навык интерпретации мотивации персонажей и направлены на тренировку «глубоких» вопросов:

Choose a character in distress (e.g. Ophelia from "Hamlet").

Prepare 5 questions for him/her using:

Open-ended questions (What was going through your mind when…?).

Hypothetical questions (if you could change one decision, what would it be?).

Role-play interviews in pairs (one as character, one as "psychologist").

**Упражнение 7.** В ролевой игре, проводимой в формате диалога, студенты должны продемонстрировать знание как можно большего количества грамматических средств выражения эмоционального интеллекта. Студенты работают в парах, один из них выступает в роли «ученика», а другой – «учителя». Диалоги составляются по выбору на понравившийся проблемный кейс:

Use as many Emotional Intelligence grammar tools as possible in a dialogue between a teacher and a student in the following scenarios (a student cheated on a test/ a student is afraid to speak English). The example of a dialogue is given below.

– Do you want to tell me what happened (open question).
– I must have misunderstood the rules (softening).
– Let's discuss how to avoid this next time, okay? (inclusive imperative).

Обобщая результаты исследования, отметим следующее: для будущих учителей английского языка знание способов выражения эмоционального интеллекта грамматическими средствами является особенно значимым ввиду необходимости ведения эффективной коммуникации с обучающимися. Учителя должны обладать навыками передачи эмоций и настроения через язык для создания комфортной атмосферы в классе. Восклицательные и условные предложения наряду с модальными глаголами в речи учителя помогают избежать излишней строгости и поддерживать мотивацию обучающихся. Вместе с тем учителю для управления детским коллективом и успешного разрешения конфликтов требуется умение использовать вежливые формы, альтернативные варианты формулировок приказов для поддержания дисциплины и конструктивного решения проблем. Учитель также выступает ролевой моделью для учеников и через грамматически корректные эмоциональные высказывания он демонстрирует, каким образом можно выражать чувства политкорректно и точно, что особенно важно для подростков.

Необходимо учитывать и тот факт, что английский язык богат эмоционально окрашенными структурами, и владение учителем средствами выражения инверсии, использование модификаторов и интенсификаторов позволит научить детей не только формальной грамматике, но и естественному, выразительному общению. Для будущих педагогов знание грамматических способов выражения эмоционального интеллекта является ключом к созданию доверительной среды, эффективному воспитанию и развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Игнорирование данного аспекта приводит к формальному, беззмоциональному обучению, снижает интерес и мотивацию к изучению иностранного языка, в связи с чем развитие эмоционального интеллекта и его языкового воплощения должно быть обязательной частью профессиональной подготовки будущих учителей английского языка.

Разработка способов развития эмоционального интеллекта будущих учителей иностранного языка средствами грамматики представляется перспективным направлением, также как и исследование механизмов выражения эмоционального интеллекта через синтаксис, в том числе и в сопоставительном аспекте. Целевая аудитория включает преподавателей английского языка педагогических вузов, будущих и практикующих учителей английского языка, всех интересующихся обозначенной проблемой.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования*. Приказ Министерства просвещения России от 31 мая 2021 г. № 287. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920
2. *Об утверждении «ФГОС ВО» – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Приказ Министерства просвещения России от 22 февраля 2018 г. № 125. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/?ysclid=lzdz6u7eeh496310156
3. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор. *Вестник Московского университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2022; № 2: 14–28.
4. Сизова Е.В., Сафроненко О.И. Эмоциональный интеллект студенчества как объект исследования языковых дисциплин: аналитический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 8, № 2: 129–137.
5. Голубева Е.К., Дубицкая Е.А. Развитие эмоционального интеллекта у студентов в процессе обучения в педагогическом вузе. *Общение в эпоху конвергенции технологий:* сборник научных трудов. 2022; Т. 1: 391–394.
6. Арипова Д.А. Репрезентация эмоционального интеллекта в современном английском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 9-1 (87): 53–56.
7. Озюменко В.И. Выражение эмоций грамматическими средствами английского языка. *Russian Journal of Linguistics*. 2015; № 1:126–143.
8. Афанасьева О.Ю., Смирнова М.В., Федотова М.Г. Языковые средства репрезентации эмоционального интеллекта в содержании иноязычного образования будущего учителя. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2020; № 3 (156): 24–34.
9. Mayer J.D., Salovey P. *The intelligence of emotional intelligence*. Intelligence: Elsevier, 1993.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossii ot 31 maya 2021 g. № 287. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920
2. *Ob utverzhdenii «FGOS VO» – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossii ot 22 fevralya 2018 g. № 125. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/?ysclid=lzdz6u7eeh496310156
3. Gukalenko O.V. Razvitie `emocional'nogo intellekta kak faktor uchebnoj i social'noj uspeshnosti shkol'nikov: teoreticheskij obzor. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022; № 2: 14-28.
4. Sizova E.V., Safronenko O.I. `Emocional'nyj intellekt studenchestva kak ob`ekt issledovaniya yazykovyh disciplin: analiticheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 8, № 2: 129-137.
5. Golubeva E.K., Dubickaya E.A. Razvitie `emocional'nogo intellekta u studentov v processe obucheniya v pedagogicheskom vuze. *Obschenie v `epohu konvergencii tehnologij:* sbornik nauchnyh trudov. 2022; T. 1: 391-394.
6. Aripova D.A. Reprezentaciya `emocional'nogo intellekta v sovremennom anglijskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 9-1 (87): 53-56.
7. Ozyumenko V.I. Vyrazhenie `emocij grammaticheskimi sredstvami anglijskogo yazyka. *Russian Journal of Linguistics*. 2015; № 1:126-143.
8. Afanas'eva O.Yu., Smirnova M.V., Fedotova M.G. Yazykovye sredstva reprezentacii `emocional'nogo intellekta v soderzhanii inoyazychnogo obrazovaniya buduschego uchitelya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 3 (156): 24-34.
9. Mayer J.D., Salovey P. *The intelligence of emotional intelligence*. Intelligence: Elsevier, 1993.

*Статья поступила в редакцию 10.08.25*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-78-81

***Amirova E.F.,*** *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Kazan State Agrarian University (Kazan, Russia), E-mail: Elmira_amirova@mail.ru*
***Shepilova V.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Design and Construction of Light Industry Products, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: verashep@mail.ru*
***Serdyukova E.F.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hellin33@mail.ru*

**MODELLING THE EDUCATIONAL PROCESS BASED ON THE THEORY OF ACTIVITY-BASED APPROACH: INNOVATIVE SOLUTIONS.** The article presents a theoretical, methodological and conceptual analysis of modeling the educational process based on the system-activity approach. The need for a transition from the translation paradigm to a model in which the main design object is the learning activity of students is substantiated. The structure of the conceptual model is disclosed, including the coordination of goals, content, means and methods of action at the macro-, meso- and micro-levels. Particular attention is paid to innovative solutions that enhance the activity-based orientation of education: formative assessment, digital footprints, learning analytics, micro-qualifications, electronic portfolios, open educational resources, simulators, game mechanics and tools based on artificial intelligence. Scenarios for implementing the model, risks and conditions for its sustainable implementation are analyzed. It is concluded that the integration of innovative solutions in the logic of activity-based didactics allows the formation of an educational ecosystem that ensures the development of universal learning activities, the growth of independence and motivation of students, as well as a controlled improvement in the quality of education.

*Key words:* **activity-based approach, educational process modeling, educational activities, formative assessment**

***Э.Ф. Амирова****, канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет», г. Казань, E-mail: Elmira_amirova@mail.ru*
***В.А. Шепилова****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: verashep@mail.ru*
***Е.Ф. Сердюкова****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: hellin33@mail.ru*

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА: ИННОВАЦИОННЫЕ РЕШЕНИЯ

В статье представлен теоретико-методологический и концептуальный анализ моделирования образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода. Обосновывается необходимость перехода от трансляционной парадигмы к модели, в которой основным объектом проектирования становится учебная деятельность обучающихся. Раскрыта структура концептуальной модели, включающей согласование целей, содержания, средств и способов действия на макро-, мезо- и микроуровнях. Особое внимание уделено инновационным решениям, усиливающим деятельностную направленность образования: формирующему оцениванию, цифровым следам, учебной аналитике, микроквалификациям, электронному портфолио, открытым образовательным ресурсам, симуляторам, игровым механикам и средствам на основе искусственного интеллекта. Проанализированы сценарии реализации модели, риски и условия её устойчивого внедрения. Делается вывод о том, что интеграция инновационных решений в логике деятельностной дидактики позволяет сформировать образовательную экосистему, обеспечивающую развитие универсальных учебных действий, рост самостоятельности и мотивации обучающихся, а также управляемое повышение качества образования.

*Ключевые слова:* **деятельностный подход, моделирование образовательного процесса, учебная деятельность, формирующее оценивание**

Актуальность исследования обусловлена изменением образовательной парадигмы в сторону системно-деятельностного подхода, где ключевым предметом управления становится не передача готовых знаний, а организация полноценной учебной деятельности обучающихся.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке концептуальной модели образовательного процесса на основе теории деятельностного подхода, выявлении инновационных решений и сценариев их реализации.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретико-методологические основания деятельностного подхода и выявить его потенциал для моделирования образовательного процесса;

– сконструировать концептуальную модель образовательного процесса, обеспечивающую согласование целей, содержания, средств и форм деятельности на макро-, мезо- и микроуровнях;

– обосновать инновационные решения (учебная аналитика, формирующее оценивание, микроквалификации, открытые ресурсы, симуляторы, игровые механики, ИИ-инструменты) и определить сценарии их реализации в логике деятельностного подхода;

– определить ожидаемые эффекты, риски и ограничения внедрения модели, а также наметить направления дальнейших исследований и институционализации практик.

Научная новизна исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании модели образовательного процесса, интегрирующей системно-деятельностный подход с инновационными дидактическими и технологическими решениями.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании и разработке концептуальной модели образовательного процесса, основанной на системно-деятельностном подходе как методологической рамке, обеспечивающей согласование целей, содержания, средств и способов учебной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке операциональной модели образовательного процесса, ориентированной на формирование обобщённых способов действия и универсальных учебных действий на всех уровнях – от куррикулума до отдельного урока.

Концептуальная модель образовательного процесса строится как система организации учебной деятельности, где содержание, цели, средства и способы действия согласованы на трёх уровнях: макро- (куррикулум, целевые ориентиры), мезо- (программа/модуль, логика тем и блоков учебных задач) и микро- (урок, учебная ситуация, конкретная учебная задача). Методологическое основание модели – системно-деятельностный подход, задающий ориентацию на результаты в форме универсальных учебных действий и требующий проектирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся, а не передачи готовых сведений. Это обеспечивает связь целей, содержания и оценивания на всех уровнях и согласует процесс с требованиями современных стандартов.

«Структурно модель базируется на расширенной схеме деятельностной системы: субъект (учащийся/группа), объект (учебная задача), средства (знаки, модели, артефакты, включая цифровые), правила (нормы учебной среды), сообщество (класс, команды, партнёры), разделение труда (роли учителя и учеников), результат (изменение способа действия и его продукт). Такое представление позволяет проектировать образовательную среду как систему ролей, норм и средств, выявляя противоречия как источники развития» [1, с. 133].

Развёртывание учебной деятельности строится по цепочке «мотив – цель – действия – операции», ядром выступает учебная задача, направленная на освоение обобщённого способа действия. Ключевые учебные действия: выделение всеобщего отношения объекта, его моделирование в разных формах, преобразование модели и перенос на частные задачи. Эти действия опираются на ориентировочную основу, что обеспечивает осмысленность и переход от внешних форм к умственным.

На макроуровне цели определяются как развитие универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных), что задаёт отбор содержания и критериев оценки. На мезоуровне программа структурируется в модули – «узлы» учебных задач с моделями и планом формирования ориентировочной основы. На микроуровне урок разворачивается как последовательность: проблематизация, постановка задачи, освоение ориентировочной основы, выполнение действий во внешних формах, их сворачивание до умственных, контроль, самооценка, рефлексия и фиксация нового способа. Такая организация обеспечивает согласованность целей, содержания и способов деятельности на всех уровнях.

Механизмы регуляции качества встроены в контуры обратной связи: формирующее оценивание по заранее объявленным критериям, взаимная и самооценка как действия учебной деятельности, рефлексия способа и условий его применения; результаты представляются как достижения в зоне ближайшего развития и как расширение самостоятельности ученика. Дидактическая поддержка организуется в логике «снятия опор» – от совместного действия и пошаговой помощи к самостоятельному регулятивному контролю и планированию, что обеспечивает переход от распределённой к индивидуальной регуляции.

Организационно модель подразумевает сценарии сотрудничества и распределение ролей (учитель как организатор учебной деятельности, учащиеся как субъекты постановки и решения учебных задач), использование средств, повышающих предметность и управляемость действий (модели, схемы, чек-листы, карты деятельности), а также анализ типичных противоречий (между новым способом и действующими правилами, между индивидуальными и групповыми формами работы) как источников развития образовательной среды. Это делает модель операциональной: она задаёт, что именно делают участники, с какими средствами, по каким правилам и как оценивается изменение способа действия.

Итогом внедрения такой концептуальной модели является целенаправленное формирование у обучающихся обобщённых способов действия и универсальных учебных действий, согласованных с целями куррикулума, что обеспечивает перенос, самостоятельность и устойчивое развитие учебной мотивации; при этом каждый элемент модели – цель, учебная задача, ориентировочная основа, средства и формы контроля – имеет чёткое место в общей архитектуре процесса.

Инновационные решения в логике деятельностного подхода направлены на то, чтобы сделать предметом организации не «контент», а собственно учебную деятельность обучающихся – постановку и решение учебных задач, моделирование изучаемых отношений, контроль и самооценку, рефлексию и перенос способа действия. Поэтому инновации здесь не сводятся к «оцифровке» урока: они переопределяют архитектуру образовательной среды, распределение ролей, набор средств и контуры управления качеством. Методологической рамкой служит системно-деятельностный подход, закреплённый в современных стандартах и ориентирующий на результаты в форме универсальных учебных действий, что придаёт нововведениям нормативную опору и критерии оценки их целесообразности [2, с. 95].

Первый кластер решений – «карты деятельности» и использование цифровых следов обучения для проектирования и регуляции учебной деятельности. Под цифровым следом понимаются регистрируемые событийные данные учебной активности (выполнение заданий, взаимодействия в группе, этапы моделирования, акты контроля и самооценки). Систематический сбор и педагогически осмысленный анализ таких данных позволяет выявлять узкие места в ориентировочной основе действия, своевременно планировать педагогическую поддержку и перестраивать последовательность учебных задач в модуле. Исследования в отечественной практике показывают, что анализ цифрового следа школьников и студентов становится содержательным инструментом индивидуализации, а не просто техническим мониторингом; он работает именно тогда, когда привязан к структуре учебной деятельности и её критериям.

Учебная аналитика как особая область вносит в проектирование урока и модуля новые контуры обратной связи: оперативные сигналы о полноте выполнения учебных действий, о том, где разрывается цепочка «мотив – цель – действие – операция», какие средства не сработали, как распределена роль в группе. В университетском и школьном образовании уже сложился круг работ, уточняющих источники данных, типовые показатели и эффекты внедрения учебной аналитики; ключевой тезис – аналитика должна быть встроена в дидактику, а не существовать как отдельная «панель». Для деятельностной модели это означает привязку индикаторов к учебной задаче, ориентировочной основе и критериям оценивания.

Второй кластер решений – формирующее оценивание как механизм управления качеством учебной деятельности. Речь идёт о критериях и рубриках, заранее соотнесённых с обобщённым способом действия; о поэтапной самооценке и взаимооценке, выступающих не «добавкой», а собственными действиями ученика внутри учебной деятельности; о «снятии опор», когда педагог постепенно передаёт функции планирования, контроля и коррекции обучающимся. Отечественные и международные публикации подчёркивают, что формирующее оценивание повышает прозрачность требований, поддерживает мотивацию и задаёт язык обсуждения качества действий, а не только результата – при условии, что оно встроено в сценарий урока и модуля, а не заменяет собой содержательную работу.

Третий кластер – микроквалификации и электронное портфолио как средства фиксации и признания освоенных способов действия. Микроквалификация – это краткосрочное удостоверение результатов обучения, упакованное в чётко описанные результаты, объём и критерии признания; в образовательной практике они позволяют «сшивать» модульные траектории и придавать учебной деятельности внятный внешний результат. Электронное портфолио при этом выступает не просто «коллекцией артефактов», а инструментом сопровождения развития: в нём фиксируются учебные задачи, модели, версии решений, продукты совместной деятельности, самооценки по критериям. Такой связанный контур – «деятельность → оценивание для обучения → микроквалификация → портфолио» – усиливает перенос и обеспечивает накопление доказательств сформированного способа действия.

Четвёртый кластер – открытые образовательные ресурсы, адаптированные под учебную деятельность. Открытость здесь важна не как «бесплатность», а как возможность дидактической переработки: педагог и учащиеся могут модифицировать задания, модели, наборы данных, критерии, подстраивая их под учебную задачу и уровень сформированности действий. Рекомендация ЮНЕСКО по открытым ресурсам акцентирует именно на праве на переработку и совместное создание – это напрямую поддерживает деятельностную организацию: учащиеся становятся соавторами средств деятельности (моделей, схем, справочников критериев), а учитель – модератором качества этой совместной работы.

Пятый кластер – симуляторы и виртуальные лаборатории. С деятельностной точки зрения их ценность не в «эффекте присутствия», а в возможности многократного цикла действий по модели: построение модели отношения, проверка через преобразование параметров, контроль условий применимости, фиксация эталона результата и перенос на класс задач. Обзоры и эмпирические работы фиксируют потенциал виртуальных лабораторий для безопасного эксперимента, ускоренного цикла «гипотеза – проба – анализ», а также для включения тех, кто

ограничен в доступе к материальной базе. Важно, чтобы виртуальная среда не подменяла учебную задачу демонстрацией, а позволяла проектировать именно действия учащегося: постановку гипотезы, план, запись модели, проверку и рефлексию.

Шестой кластер – игровые механики как средство организации учебной деятельности и поддержания мотива. Игровизация становится продуктивной тогда, когда «игровые» элементы встроены в структуру учебной задачи и критерии: например, сюжет выступает формой проблематизации, роли – механизмом распределения функций в группе, «уровни» – этапами сворачивания действия от материализованного к умственному, а «очки» – не баллы за скорость, а индикаторы полноты выполнения ориентировочной основы. Систематические обзоры подчёркивают, что эффект игровых механик зависит от их сопряжения с доказательно эффективными методами обучения и адекватности возрастным особенностям.

Отдельным блоком стоят решения на основе искусственного интеллекта – от помощников при проектировании учебных задач до адаптивных тренажёров и ассистентов в самооценке. Международные руководства предлагают не воспринимать ИИ как «автоматизацию обучения», а использовать его для усиления человеческого фактора: адресная поддержка в зоне ближайшего развития, своевременная обратная связь, помощь в построении модели и выявлении типичных ошибок. При этом этические рамки – прозрачность, защита данных, недопущение предвзятости, человеческий контроль – должны быть заданы на уровне политики и локальных регламентов образовательной организации. С деятельностных позиций ИИ-средства полезны постольку, поскольку они усиливают именно учебные действия ученика и профессиональные действия учителя (проектирование, диагностика, педагогическая поддержка), а не подменяют их.

«Сценарии реализации на макроуровне (куррикулум) предполагают модульную структуру, где каждый модуль представлен как «узел» учебных задач с явными моделями, критериями и планом формирования ориентировочной основы действия. В календарно-тематическом планировании фиксируются точки формирующего оценивания и продукты для портфолио; определяются возможные микроквалификации и условия их присвоения (описанные результаты, объём, формы доказательств). Информационная инфраструктура куррикулума собирает цифровые следы в единой логике показателей: не «успеваемость» в целом, а полнота учебных действий, динамика самостоятельности, перенос способа на новые классы задач. Такая организация согласуется с нормативной ориентацией стандартов на результаты в форме универсальных учебных действий» [3, с. 236].

На мезоуровне (программа/модуль) строится «кривая введения опор»: от совместной постановки учебной задачи и коллективного построения модели – к распределённым ролям в малых группах и далее – к индивидуальному решению с опорой на собственную «памятку» (ориентировочную схему). Для каждого блока прописываются учебные задачи; средства (модели, симуляторы, наборы данных); правила взаимодействия и распределение ролей; точки контроля и критерии; продукты в портфолио; варианты адаптации для разных уровней подготовленности по данным учебной аналитики. Внутри модуля предусмотрены «окна» для корректировки темпа и уровня помощи по сигналам формирующего оценивания.

На микроуровне (урок, учебная ситуация) сценарий разворачивается через последовательность звеньев учебной деятельности. Пример для предметной области «естествознание»: 1) проблематизация и выявление исходного способа рассуждения; 2) постановка учебной задачи и фиксация критериев её решения в терминах будущей модели; 3) построение и внешнее материализованное «проигрывание» модели (в том числе в виртуальной лаборатории); 4) преобразование модели и перенос на частные случаи; 5) формирующее оценивание по критериям, включая самооценку и взаимооценку; 6) фиксация в портфолио (модель, объяснение, рефлексия условий применимости); 7) выделение материала на «микроквалификацию» при достижении порога. На каждом шаге цифровые следы (попытки, комментарии, метки в модели) служат не рейтингу, а обратной связи и планированию следующей учебной задачи.

Организационно-технологическая инфраструктура должна быть «подчинена дидактике»: регистраторы событийной активности, удобные средства моделирования (графические, символические, табличные), среды совместной работы с возможностью фиксации промежуточных версий, инструменты формирующего оценивания (шаблоны критериев, листы наблюдений, карты самоконтроля), электронное портфолио и контуры присвоения микроквалификаций. Важнейшее условие – прозрачные правила работы с данными: какой цифровой след собирается, в каких целях, кто имеет доступ, как обеспечивается согласие участников и удаление данных; это особенно значимо при использовании средств на основе искусственного интеллекта. Соответствующие международные руководства подчёркивают приоритет прав человека, справедливость алгоритмов и человеческий контроль.

Важная составляющая – подготовка педагогов. Профессиональное развитие выстраивается как собственная учебная деятельность учителя: личная учебная задача (например, «организация моделирования как действия учащегося на уроках алгебры»), карта деятельности (какие средства, какие критерии), практико-ориентированные микроквалификации (наборы задач, сценарии уроков с критериями и примерами артефактов), портфолио уроков и развивающая экспертиза в сообществе практиков. Международные и национальные инициативы подчёркивают необходимость осмысленного внедрения ИИ и аналитики в подготовку педагогов – как инструментов усиления человеческого фактора, а не его замещения.

Сценарии для разных уровней образования различаются средствами, но сохраняют деятельностное ядро. В начальной школе акцент на материализованные формы действий и совместную регуляцию, цифровые средства служит помощником для фиксации шагов и взаимообучения. В основной школе используются симуляторы и межпредметные проекты, а формирующее оценивание постепенно переходит в самооценку. В среднем и высшем образовании возрастает роль учебной аналитики и электронного портфолио для планирования траектории и признания освоенных способов через микроквалификации; в профессиональном образовании это соотносится с требованиями отраслей и практик [4, с. 155].

Риски и ограничения таких инноваций хорошо известны и должны быть учтены в проектировании. Технологическое «соблазнение» может вести к подмене учебной задачи упражнением в интерфейсе; избыточный сбор данных – к утрате доверия и «выученной беспомощности» обучающихся; игровые элементы – к смещению мотива к внешним стимулам. Предотвращение этих рисков достигается при соблюдении базовых условий: 1) первичность учебной задачи и модели; 2) связность средств с критериями учебной деятельности; 3) прозрачность правил и добровольность, в том числе в части данных; 4) приоритет педагогической поддержки над автоматизацией; 5) регулярная развивающая экспертиза сценариев. Здесь полезны и международные рамки (этика ИИ, открытые ресурсы), и локальные регламенты образовательной организации.

Ключевой эффект нововведений проявляется не в «оцифровке» содержания, а в управляемом формировании у обучающихся обобщённых способов действия. Перенос центра тяжести на учебную деятельность, понимаемую как иерархия «мотив – цель – действия – операции», обеспечивает целостность проектирования на уровнях куррикулума, модуля и урока: цели задаются через ожидаемые изменения в субъекте, содержание отбирается как материал для постановки учебных задач, а средства и формы оценивания подчиняются логике поэтапного становления действия. Здесь важен баланс между предметностью (работой с моделями и артефактами) и социализацией деятельности (правила, распределение ролей, сообщество), зафиксированный в расширенной схеме деятельностной системы. Такая архитектура повышает прозрачность педагогических решений и делает видимой связь между задачей, ориентировочной основой и результатом [5, с. 42].

Поэтапная организация формирования действий (мотивация → ориентировочная основа → материализованные формы → внешнеречевые и внутренние формы → умственное действие) создаёт технологическую управляемость процесса и понятный для педагога «контур качества». При этом качество понимается как полнота ориентировочной основы и устойчивость переноса способа, а не как сумма правильных ответов. На практике это переводит внимание на разработку качественной ориентировочной основы (состав действия, условия, эталоны результатов) и на проектирование формирующего оценивания, которое работает внутри деятельности – через самооценку, взаимооценку, критерии и рубрики, сопряжённые с целями. Риски редукции формирующего оценивания до «текущей проверки» минимизируются, когда критерии связаны с учебными действиями (выделение всеобщего отношения, моделирование, контроль, рефлексия) и предъявлены заранее как язык совместной работы.

Цифровизация, встроенная в модель, усиливает, а не подменяет дидактику. Учебная аналитика и работа с цифровыми следами становятся «педагогическими инструментами», если индикаторы привязаны к структуре учебной деятельности (где «узкие места» – в мотивации, ориентировке, операции контроля и т. д.) и если данные возвращаются участникам в форме осмысленной обратной связи. Исследования и обзоры подтверждают: учебная аналитика эффективна для выявления затруднений, планирования поддержки и настройки траекторий – при условии соблюдения этических норм и прозрачных правил обращения с данными. В противном случае возникает риск технократической подмены цели, когда показатели начинают управлять решениями, не будучи «соизмерены» с дидактическими критериями.

Открытые образовательные ресурсы и симуляторы проявляют свою продуктивность именно в деятельностной логике: открытость обеспечивает возможность дидактической переработки средств под учебную задачу и уровень сформированности действия, а симуляторы дают безопасную среду для многократных циклов «моделирование – преобразование – проверка условий применимости». В этом контексте Рекомендация ЮНЕСКО по открытым ресурсам задаёт нормативную рамку прав на адаптацию и совместное создание, а значит – на «соавторство средств» со стороны учащихся; это повышает субъектность и углубляет рефлексию. Вместе с тем симуляторы требуют явной фиксации критериев и проектирования действий ученика, чтобы не превратиться в демонстрацию «готовой картинки» [6, с. 271].

Интеграция микроквалификаций и портфолио в контур модели нужна не ради «сертификатов», а для признания и накопления доказательств освоенных способов действия. Европейская рамка микроквалификаций и обсуждения в российском поле указывают на стандартизируемые элементы описания результата (название, объём, показатели и критерии, форма верификации), что делает возможной сопоставимость и внешнее признание. При грамотной привязке к учебной деятельности микроквалификация фиксирует именно методический

результат («овладел способом моделирования…», «выполняет контроль и самооценку по критериям…»), а не только предметный продукт. Риск — сведéние микроквалификаций к «учётным единицам» без деятельностного содержимого; он снимается прозрачными рубриками и демонстрацией артефактов в портфолио.

Таким образом, моделирование образовательного процесса в логике теории деятельности радикально реконфигурирует педагогическую парадигму: от преимущественно трансляционного формата к деятельности-центрированному, где конструирование учебной задачи, ориентировочной основы и формирующего оценивания образуют «несущую конструкцию» курса. Такая архитектура переводит внимание с передачи сведений на организацию учебных действий – постановку и решение учебных задач, моделирование отношений, контроль, самооценку и рефлексию – и тем самым обеспечивает согласование целей, содержания и оценивания на макро-, мезо- и микроуровнях. В этой логике модель образовательного процесса выступает ключевым медиатором между дидактическим замыслом и реальными действиями обучающихся, определяя профиль их вовлечённости (поведенческой, эмоциональной, когнитивной и агентной), устойчивость учебной мотивации и перенос сформированных способов действия.

В контексте данного перехода обозначается масштаб институциональных задач, нацеленных на закрепление деятельностных инноваций: пересмотр курикулума в модульной логике «узлов» учебных задач и явных моделей; повсеместное внедрение формирующего оценивания и прозрачных критериев, связанных с ориентировочной основой; включение учебной аналитики как механизма педагогической обратной связи (а не рейтингового контроля); разработка регламентов работы с цифровыми следами и этики данных; проектирование контуров признания результатов через микроквалификации и электронное портфолио. Не менее существен блок организационно-педагогических решений: распределение ролей и ответственности в учебном сообществе, сценарии сотрудничества, «кривая введения и снятия опор», а также обеспечение доступности средств моделирования и симуляторов.

Интеграция предложенных решений формирует экосистему обучения, где поддержка автономии сочетается с ясной структурой, а оценивание работает как инструмент учения. Практики согласуются по всей цепочке: от разработки ориентировочных основ и карт деятельности – к портфолио и микроквалификациям; от разрозненных цифровых сервисов – к единой политике данных; от эпизодической «интерактивации» – к устойчивым конструктивно-интерактивным режимам. Такая экосистема делает управляемыми ключевые параметры качества: полноту учебных действий, устойчивость переноса, динамику самостоятельной регуляции и реальную субъектность обучающихся.

Имплементация институционально-методологических и педагогико-технологических механизмов (центры педагогического мастерства, маршруты повышения квалификации с практико-ориентированными модулями, наставничество и развивающая экспертиза уроков, валидные инструменты мониторинга, поддержка качественной обратной связи «ученик – учитель») синергетически снимает барьеры и задаёт долгосрочную траекторию развития. В результате формируется «экология взаимодействий», где учебные усилия конвертируются в приращение компетентностей и устойчивую академическую результативность, а среда становится прозрачной, этически ответственной и ориентированной на развитие.

В целом системная организация учебной деятельности – через учебные задачи, модели, критерии и поддерживающую инфраструктуру – выступает условием управляемого повышения качества образования – от декларируемых целей к наблюдаемым изменениям в способах действия и траекториях развития обучающихся.

Библиографический список


1. Рубцов В.В. *Основы социально-генетической психологии образования*. Москва: Издательство МГППУ, 2018.
2. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва: Институт практической психологии, 2020.
3. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: АСТ, 2021.
4. Эльконин Д.Б. *Психология обучения младшего школьника*. Москва: Издательство URSS, 2019.
5. Гальперин П.Я. *Введение в психологию*. Москва: Издательство «Юрайт», 2022.
6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, 2020.


References


1. Rubcov V.V. *Osnovy social'no-geneticheskoj psihologii obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGPPU, 2018.
2. Davydov V.V. *Teoriya razvivayuschego obucheniya*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii, 2020.
3. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: AST, 2021.
4. `El'konin D.B. *Psihologiya obucheniya mladshego shkol'nika*. Moskva: Izdatel'stvo URSS, 2019.
5. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psihologiyu*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2022.
6. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl, 2020.


*Статья поступила в редакцию 18.08.25*

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-81-86

***Bogoslavets L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Sazonova N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natik46@ yandex.ru*

**THE EXPERIENCE OF TEACHING TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS RELEVANT ASPECTS OF PEDAGOGICAL DESIGN.** The article reveals the experience of teaching teachers to design activities, understanding the significance and directions of pedagogical design in a preschool institution; it defines the main aspects of design, presents the components of the structure and qualitative characteristics of the design skills of preschool teachers. The authors of the article identify the main problem areas and difficulties faced by teachers in the field of designing the educational and upbringing process, building their own development and the development of the entire teaching staff in their profession. The article also highlights the challenges and necessary skills of methodological service specialists in managing project activities in preschool institutions. The researchers describe the logic of organizing a permanent online seminar called "Teacher – TOP," and present a fragment of the author's development of a thematic plan for methodological activities in a preschool institution aimed at improving knowledge, developing missing skills, and acquiring competencies.

*Key words:* **project, pedagogical design, educational process, preschool education teacher, design skills, online seminar, preschool children, preschool educational organization, preschool education**

***Л.Г. Богославец**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Н.П. Сазонова,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: natik46@ yandex.ru*

# ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ АКТУАЛЬНЫМ АСПЕКТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье раскрываются опыт обучения педагогов проектировочной деятельности, понимание значимости и направлений педагогического проектирования в дошкольном учреждении; определяются основные аспекты проектирования, представляются компоненты структуры и качественные характеристики проектировочных умений педагогов дошкольного образования. Авторы статьи определяют основные проблемные поля, затруднения педагогов в сфере проектирования образовательного и воспитательного процесса, построения собственного развития и развития всего педагогического коллектива в профессии. Отмечаются в работе затруднения и необходимые умения специалистов методической службы в управлении проектной деятельностью в ДОО. Исследователями характеризуется логика организации постоянно действующего онлайн-семинара «Педагог – «ТОП», представляется фрагмент авторской разработки тематического плана методической деятельности в дошкольном учреждении по совершенствованию знаний, формированию недостающих умений и компетенций в проектировании. По итогам работы онлайн-семинара анализируются результаты обучения педагогов проектировочной деятельности в соответствии с обоснованными авторами статьи уровнями сформированности актуальных умений специалистов.

*Ключевые слова:* **проект, педагогическое проектирование, образовательный процесс, педагог дошкольного образования, проектировочные умения, онлайн-семинар, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация, дошкольное образование**

Актуальность темы исследования детерминирована возрастанием требований к профессионализму педагогов в области проектировочной деятельности в связи с обновлением парадигмы совершенствования содержания и технологий дошкольного образования, ориентированной на внедрение инноваций в режиме развития ДОО.

Целью исследования являлось уточнение и описание актуальных аспектов и направлений обучения педагогических кадров технологиям проектирования в ДОО.

Достижение установленной цели требует решения следующих задач:

– уточнить понятийный аппарат по теме исследования;

– определить проблемные поля и профессиональные затруднения педагогов дошкольного образования на этапах педагогического проектирования;

– выявить профессионально восполняющие проектировочные умения для организации продуктивной проектной деятельности в ДОО по основным ее направлениям;

– охарактеризовать структурные компоненты и качественные характеристики проектировочных умений педагогов;

– уточнить критерии оценки уровней сформированности проектировочных умений педагогов дошкольного образования;

– разработать и внедрить в практику деятельности методической службы тематический план мероприятий постоянно действующего онлайн-семинара на базе экспериментальных ДОО;

– проанализировать ход и результаты организации обучения педагогов дошкольного образования актуальным аспектам педагогического проектирования в экспериментальных дошкольных образовательных учреждениях города Барнаула Алтайского края.

В ходе исследования были применены следующие методы исследования: анализ теоретических источников, опрос педагогов дошкольного образования, ассоциативный эксперимент, сравнение, обобщение.

Исследование ориентировано на совершенствование работы методической службы ДОО в организации ведущих направлений проектирования.

Научная значимость исследования обусловлена определением возможностей использования активных методов обучения педагогов проектировочным умениям в системе деятельности методической службы ДОО.

Теоретическая значимость работы состоит в исследовании современных аспектов педагогического проектирования в структуре целенаправленного обучения воспитателей данному виду деятельности; дополнении имеющихся в науке представлений о совершенствовании проектировочных умений педагогов дошкольного образования.

Практическая значимость исследования состоит в оценке существующего опыта, проблем и затруднений в проектировании образовательной и воспитательной деятельности педагогов дошкольного образования, в определении их типичных затруднений, недостающих проектировочных умений для организации изучаемой деятельности. Не менее значимо понимание возможностей активного использования полученных результатов нашего исследования в дошкольной образовательной практике.

Современный целостный образовательной процесс в условиях ДОО невозможен без поиска наиболее эффективных технологий, призванных содействовать развитию проектировочных умений и компетенций субъектов деятельности, формированию навыков самообразования и саморазвития как у педагогов, так и у воспитанников.

Анализ общемировых направлений развития образования свидетельствует о том, что «педагогическое проектирование как любая человеческая деятельность реализуется на основе представлений воспитанников об окружающем мире и явлениях социальной действительности, при этом педагог-проектировщик ориентируется на особую форму знания – «знания о будущем», отмечают О.И. Давыдова, А.А. Майер, Л.Г. Богославец [1, с. 15].

Важными средствами личностного развития детей дошкольного возраста выступают содержание и технологии проектирования, продуктивные образовательные практики. Именно эти средства оказывают наиболее плодотворное развивающее влияние на личность ребёнка в том случае, если он сам принимает в них участие, а содержание и средства выступают личностно значимыми и доступными.

В нашем понимании актуальные аспекты педагогического проектирования – это целостная характеристика деятельности, точка зрения, которая может оказывать воздействие на перспективность организации проектирования в условиях ДОО. Уточним основные аспекты в структуре педагогического проектирования при организации обучения педагогов проектировочным умениям. К ним мы отнесем следующие:

– управленческо-организационный аспект – включает анализ имеющихся условий, ресурсов и потребностей педагогического коллектива и воспитанников ДОО; создание команды проекта; определение его структуры, регламента, функционального взаимодействия участников;

– временной – охватывает понимание участниками длительности проекта, предполагает корректировку сроков его реализации и гибкость графика мероприятий;

– качественный аспект – ориентирован на структурирование темы, целей, задач, интеграцию содержания образовательных областей и воспитательных направлений, форм и методов их реализации в соответствии с ФОП ДО;

– аналитический аспект предполагает оценку уровня сформированности у педагогов проектировочных умений в деятельности с детьми, родителями, партнерами в проектировании своего профессионального саморазвития.

Учитывая обозначенные нами аспекты методической деятельности в процессе обучения педагогов, возможно повысить качество проектной деятельности на этапах ее реализации.

Данные позиции детерминируют актуальность и необходимость использования в дошкольном образовании продуктивных, исследовательско-информационных, творческих методов педагогического проектирования. Его значимость в работе с детьми-дошкольниками подтверждается авторитетным мнением ряда исследователей.

Так, Л.А. Каменщикова отмечает, что «педагогическое проектирование представляет собой деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития; встроенное в практику жизнедеятельности образовательного учреждения, меняет его облик, делая его более мобильным и привлекательным в современных условиях» [2, с. 4].

М.С. Коган рассматривает педагогический проект как «мотивационный, целенаправленный способ изменения педагогической деятельности и ее упорядочения, а также комплект документов, отражающих цели проектирования, структуру, логику, ресурсное обеспечение процесса реализации проекта» [3, с. 12].

Е.С. Заир-Бек под педагогическим проектом понимает «комплекс оформленных педагогических идей, обращенных к преобразованию образовательных процессов, технологий как одно из направлений исследовательской педагогической деятельности, которое обеспечивает решение проблем, имеющихся в практике образования» [4, с. 9].

Н.Б. Крылова утверждает, что, «создавая вместе с ребёнком культурно значимую ситуацию образования, педагог вступает в особое образовательное пространство – пространство проекта» [5, с. 9].

Данные представления актуализируют активный процесс организации обучения педагогов ДОО технологиям педагогического проектирования.

В ДОО № 16, 56, 133 г. Барнаула Алтайского края, которые являются стажировочными площадками инновационного кластера Алтайского государственного педагогического университета «Детские сады – маршруты развития» в структуре деятельности Методического центра «Энергия наставничества», на базе кафедры дошкольного и дополнительного образования АлтГПУ был создан постоянно действующий онлайн-семинар «Педагог – «ТОП»: «Твори, организуй, проектируй». Данная методическая форма реализовывалась на базе этих ДОО в период с 2023 по 2024 год с целью повышения профессиональных знаний, умений, компетенций педагогов и создания условий для организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. Результаты эмпирического исследования показали, что суть использования педагогического проектирования заключается в том, что в процессе обучения педагоги совместно с детьми и родителями создают проекты, при работе над которыми используются как теоретические знания, полученные на занятиях, прогулках, наблюдениях, так и практические, усвоенные в ходе игр и личного опыта.

При разработке планирования методических мероприятий, поиска интерактивных форм обучения педагогов проектированию мы уточнили их типичные затруднения в профессиональной деятельности. Анализ дефицитов в сфере проектной деятельности осуществлялся по основным направлениям педагогического проектирования специалистов дошкольной образовательной организации:

– проектирование целостного образовательного процесса и воспитательной деятельности;

– саморазвитие в профессии;

– проектирование организации социальных связей, исследовательской и инновационной деятельности.

Комментируя результаты опроса, проведенного среди педагогов в изучаемых направлениях педагогического проектирования, мы определили основные проблемные поля в организации этого вида деятельности. Состав типичных затруднений был распределен на следующие логические блоки:

*Первый блок затруднений* – проблемы, возникающие в управлении образовательным процессом при организации проектной деятельности:

– мотивация педагогов к участию в проектной деятельности, а также к повышению профессиональных компетенций в создании, реализации, анализе и оценке результатов проектирования;

– активное вовлечение родителей и социальных партнеров в процесс создания и реализации долговременных, среднесрочных проектов социального, познавательного, информационного, творческого направлений;

– привлечение ресурсов и профессиональных организаций для содержательности, социальной, познавательной, нравственной значимости проектов;

– обеспечение ретрансляции опыта проектной деятельности в профессиональном сообществе на различных уровнях;

– создание команды проекта (количественный состав, качество групповой работы по его управлению);

– планирование коммуникаций в процессе проекта, наличие обратной связи.

*Второй блок проблем* определяется объективными и субъективными затруднениями педагогов, включающимися в масштабную проектную деятельность:

Таблица 1

Фрагмент планирования методических мероприятий онлайн-семинара «Педагог – «ТОП»

| Форма организации | Цель | Тема | Ожидаемые результаты |
|---|---|---|---|
| Семинар-практикум | Актуализация теоретических знаний педагогов, общих понятий и истории развития педагогического проектирования | «Технологии проектирования в ДОО», «От метода – к технологии» | Формирование теоретических знаний педагогического проектирования |
| Образовательный эдутон | Приобретение педагогами функционального навыка проектного исследования; активизация личностной позиции в процессе подготовки проекта | «Типология проектов в дошкольном образовании», «Типы проектов по доминирующему методу» | Совершенствование профессиональных умений, педагогов, оказания методической помощи, в ходе исследовательского проекта |
| Воркшоп-мастерская | Разработать методический инструментарий в «Тематическом поле» проекта по его задачам разных возрастных групп | «Задачи творческих проектов для детей дошкольного возраста» | Методическое обеспечение разработки этапов проекта |
| Мастер-класс | Разработка структуры проекта, сбор информации, её анализ | «Характеристика информационно-творческих проектов» | Определение перспективы информационно творческого проекта в работе с детьми |
| Методическая экспедиция | Документация проекта, проведение синтеза и анализа идей в теме проекта | Алгоритм разработки проекта в структуре его тематического направления | Мотивация проектирования, постановка цели и задач проекта в рамках его темы |
| Методический митап | Создание условий, ресурсов, активной предметной среды в ходе проектирования | «Проект – эффективная форма организации образовательного процесса в ДОО» | Обобщение и ретрансляция лучших образовательных практик проектной деятельности |
| Кейсы | Анализ образовательной ситуации для обеспечения мотивации участников проекта | Тематический калейдоскоп проектов | Выбор тем проектов на весь учебный год, корректировка планирования образовательной работы с детьми, родителями с учетом выбора тематики проекта |
| Детское портфолио | Поддержка образовательных инициатив, творчества семей воспитанников | «Ребенок-исследователь». «Познавательная практика маленьких исследователей» | Презентация опыта семейного воспитания на основе детско-родительского проекта |
| Защита проекта | Обоснование процесса проектирования. Обеспечение его результативности | «Эстафета идей проектов (опыт лучших образовательных практик)» | Рефлексия, самооценка организации проектной деятельности. Использование результатов в образовательном процессе |

– поверхностные знания об основных видах, целях, направлениях, содержании, логике педагогического проектирования, его особенностях в системе дошкольного образования;

– упрощенный, часто формальный подход к проектированию с детьми;

– затруднения педагогов в определении значимых и интересных, соответствующих возрасту детей тем для проектной деятельности;

– сложности в соизмерении тематики, возрастных возможностей, интересов и инициатив участников проекта;

– недостаточная сформированность проектировочных умений педагогов в определении целей, конкретных задач, этапов, исходя из вида, типологии, назначения, времени и субъектов проектной деятельности, имеющихся и потенциальных ресурсов;

– затруднения в оформлении и представлении идеи проекта, концепции и описании его алгоритма, а также в трансляции полученных результатов проекта для воспитания, образования, социализации детей;

– проблемы в осознании педагогами критериев оценки результативности создаваемых и реализуемых проектов, а также в грамотном понимании поэтапной логики проектной деятельности;

– сложности включения результатов педагогического проектирования в перспективы развития воспитательной и образовательной деятельности.

*Третий блок проблем составили* затруднения педагогов в проектировании собственной профессиональной деятельности, своего профессионального развития и саморазвития в соответствии с вызовами времени, требованиями к дошкольному образованию, изменениями нормативно-правовой и содержательной базы, регулирующей деятельность ДОО.

Как следствие, в качестве недостающих нами были выделены следующие проектировочные умения педагогов:

– проектировать собственное развитие в профессии;

– отличать проектную деятельность от конструирования ежедневной работы с детьми в ДОО в соответствии с ФОП ДО;

– конкретизировать актуальные темы для проектирования в разных возрастных группах ДОО;

– грамотно оформлять структуру проекта, исходя из его типа и вида (исследовательский, творческий, социальный, информационный. практико-ориентированный и др.);

– соотносить содержание проектов между собой, соблюдать меру и баланс в использовании активных форм организации целостного образовательного процесса;

– создавать конкурсные проекты для повышения эффективности образовательной деятельности в дошкольном учреждении;

– устанавливать связи с другими формами образовательной и воспитательной деятельности, привлекать итоги одного проекта для работы в других видах детской деятельности;

– рефлексировать по итогам проектной деятельности, делать выводы, учитывать плюсы и минусы проведенной деятельности, выстраивать стратегические линии развития, воспитания и обучения детей в ДОО.

Для формирования выявленных нами профессиональных знаний, проектировочных умений и компетенций необходим содержательный арсенал педагогических приемов для результативной организации проектной деятельности в дошкольном учреждении.

В табл. 1 представлен фрагмент планирования методических мероприятий и образовательных событий в структуре деятельности постоянно действующего онлайн-семинара «Педагог – «ТОП».

Изученные темы представляются педагогами по завершении работы постоянно действующего семинара в виде презентаций, слайдов, рефератов, буклетов, консультаций.

Целенаправленный ход проектной работы позволяет определить, каким видам деятельности должны научиться воспитанники. В этой связи на каждом этапе проектирования поможет педагогам понедельное планирование проектных действий.

В ходе планирования следует обратить внимание на соответствие тематики проектов возрасту детей, их знаниям и умениям, социальному опыту, ценностным отношениям, приобретаемым ими при реализации проектов разной типологии. При овладении педагогами проектированием необходимо, прежде всего,

Таблица 2

Понедельное планирование выполнения проекта

| № п/п | Этапы проектной деятельности | Дидактическая, информационная, материальная обеспеченность проекта | | | Виды деятельности детей | | Деятельность педагога |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Дидактические материалы (список) | Список источников информации | Наглядность, фото, оборудование | В ДОО | Дома | |
| | | | | | | | |

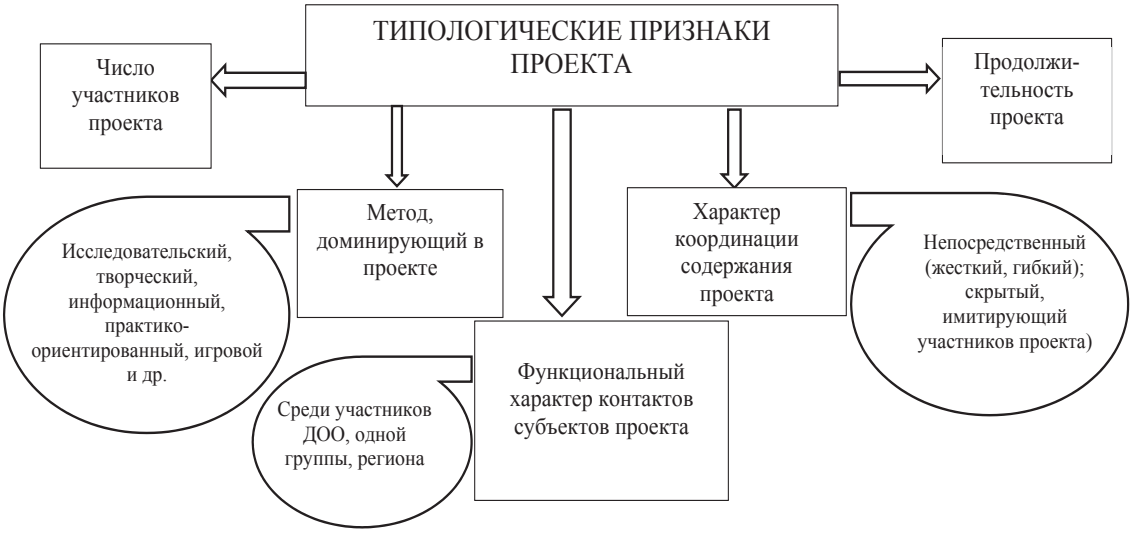



Рис. 1. Типологические признаки проекта (Е.С. Полат)

понимание того, что оно многообразно. Типология проектов может быть условно определена на основе исследований Е.С. Полата [6, с. 23] по ряду признаков (рис. 1).

Совершенствованию проектировочных умений педагогов в структуре работы постоянно действующего онлайн-семинара могут предшествовать методические мероприятия, образовательные события, рефлексивные упражнения и практикумы, игровое моделирование. Например, может быть предложена система заданий на поиск аналогии и ассоциаций концептов «**проект**» и «**исследование**». Педагоги работают в составе команды, каждой из которых предлагается одно из группы слов, необходимых в контексте предполагаемого проекта; другая группа слов может быть связана с тематическим содержанием проекта.

В ходе исследования мы провели ассоциативный эксперимент на концепт «Проект», в котором приняли участие 72 педагога ДОО города Барнаула Алтайского края. Результаты представлены на рис. 2.

Рис. 2. Ассоциативное поле концепта «Проект»

Приведём примеры ассоциаций, представленные педагогами:

– «**проект**» – проблема, поиск информации, исследование, обоснование, идея, выбор, путь решения проблемы, анализ, потребность, улучшение чего-либо, самореализация, творческий план, личностный рост, мотивация, новые знания, вера в себя, успех, командная работа, полезность, результат, субъект;

– «**исследование**» – наука, учёный, творец, поиск информации, анализ, новые знания, осмысление проблемы, опыт, эксперимент, долгое наблюдение, радость познание, результат, творчество, скука, гордость собой, острота ума, радость открытия, новые знания, субъект, мотивация.

В ходе работы постоянно действующего онлайн-семинара по подготовке педагогов к проектированию нами был расширен и сгруппирован спектр профессиональных умений, необходимых для организации эффективной проектной деятельности, предложенных Морозовой Л.Д. [7, с. 34].

**Первая группа умений** ориентирует педагогов на теоретическое проектирование:

– мотивационно-положительное отношение к проектной деятельности в образовательном и воспитательном процессе. Позитивная динамика мотивации;

– ценность проектирования профессионального развития и саморазвития;

– анализ проблемы, ситуации, формулирование противоречия;

– разработка программы решения педагогической проблемы;

– целеполагание проектирования;

– прогнозирование конечного результата;

– ресурсные возможности;

– конструирование проекта;

– алгоритм и планирование действий его участников;

– интеграция знаний из разных областей при обработке информации;

– уточнение методов и средств проектирования;

– разработка документации проекта.

**Вторая группа умений**:

– мотивация к организации детско-взрослого сообщества к разработке проекта;

– поддержка коллективного творчества;

– командная работа;

– контроль и регулирование проектной деятельности;

– корректировка содержания или темы проекта;

– презентация готового проекта, рефлексия.

Выделенные группы проектировочных умений педагогов позволяют провести их диагностику. Основные компоненты структуры и качественные характеристики проектировочных умений представлены в табл. 3.

Таблица 3

Компоненты структуры и качественные характеристики проектировочных умений педагогов дошкольного образования

| **Компоненты структуры умений** | **Качественные характеристики умений** |
|---|---|
| Мотивационно-смысловой | Интерес к проектной деятельности.<br>Мотивация к развитию умений педагогического проектирования.<br>Мотивация нивелирования затруднений в педагогическом проекте |
| Когнитивно-рефлексивный | Знание теоретических основ проектирования.<br>Интеграция знаний в поиске информации.<br>Осознанность технологических знаний |
| Деятельностно-практический | Алгоритм выполнения проекта.<br>Регулярность и продуктивность проявления умений.<br>Активность в проектной деятельности рефлексия и коррекция |
| Индивидуально-личностный | Творчество и инициатива идей, целеустремлённость, ответственность, самокритичность, самообразования |

Для проведения оценки проектировочных умений и результативности методических мероприятий онлайн-семинара использовалась Индивидуальная карта для педагога (табл. 4).

Таблица 4

Индивидуальная карта оценки умений педагогического проектирования

| Умения педагогического проектирования | Ответы | | |
|---|---|---|---|
| | да | иногда | нет |
| | 2 | 3 | 4 |
| **Группа умений, обеспечивающая теоретическое проектирование** | | | |
| Мотивационно положительное отношение к проектной деятельности в образовательном и воспитательном процессе. Позитивная динамика мотивации | | | |
| Ценность проектирования профессионального развития и саморазвития | | | |
| Анализ ситуации и определение противоречия, идентификация проблемы | | | |
| Разработка концепции решения педагогической проблемы | | | |
| Определение идей проектирования, прогнозирование конечного результата | | | |
| Выбор критериев | | | |
| Моделирование проектов (принятие решений) | | | |
| Конструирование проекта (разделение на подцели) | | | |
| Определение методов и средств проектирования в их оптимальном сочетании | | | |
| Исследование условий (ресурсных возможностей) | | | |
| Синтез знаний из разных областей наук | | | |
| Техническая подготовка (систематизация и схематизация материала) | | | |
| Определение методов и средств в их оптимальном сочетании | | | |
| Планирование действий | | | |
| Составление документации проекта и работа с ней | | | |
| **Группа умений, обеспечивающих практическую деятельность по проектированию** | | | |
| Рациональная алгоритмизация этапов проектной деятельности | | | |
| Обеспечение атмосферы коллективного творчества в ходе проекта | | | |
| Информационная подготовка материалов презентации | | | |
| Контроль и регулирование (собственной и совместной) проектной деятельности | | | |
| Корректировка содержания и этапов проекта в соответствии с инфраструктурой ДОО | | | |
| Презентация и защита готового продукта проектирования | | | |
| Всего баллов | | | |
| Уровень умений | | | |

*Примечание.* Отметьте в каждом вопросе вариант ответа

За каждый ответ:

*ДА* – 3 балла;

*ИНОГДА* – 2 балла;

*НЕТ* – 1 балл.

Критерии оценки умений:

50–57 – оптимальный уровень;

31–49 – достаточный;

менее 30 – недостаточный.

Характеризуя проектирование как вид педагогической деятельности, отметим, что ее реализация возможна на оптимальном, достаточном и недостаточном уровнях. Охарактеризуем показатели выделенных уровней:

– *недостаточный уровень проектирования* включает использование шаблонов, копирование деятельности коллег, недостаточное проявление умений в практической деятельности при реализации содержания проекта; встречаются ошибки при формулировании целеполагания и задач проекта согласно возрасту детей, нарушается баланс совместных действий с участниками проекта;

– *достаточный уровень* характеризуется анализом проблемы, поиском противоречий, предполагает элементы самостоятельной систематизации средств, методов проектирования, ориентированных на результат, вовлечение родителей воспитанников и педагогов в ход проекта;

– *оптимальный уровень* нацелен на активность педагога в решении проблемы проекта, формулирование гипотезы, её доказательности, использования дидактических, наглядных методов; рефлексии, включает содержание инновационности проекта с учётом проявления личностных качеств, педагогического мастерства и потенциала участников проекта.

Сравнительные результаты итогов исследования по формированию проектировочных умений до начала и по завершении работы постоянно действующего семинара «Педагог «ТОП» представлены на рис. 3.

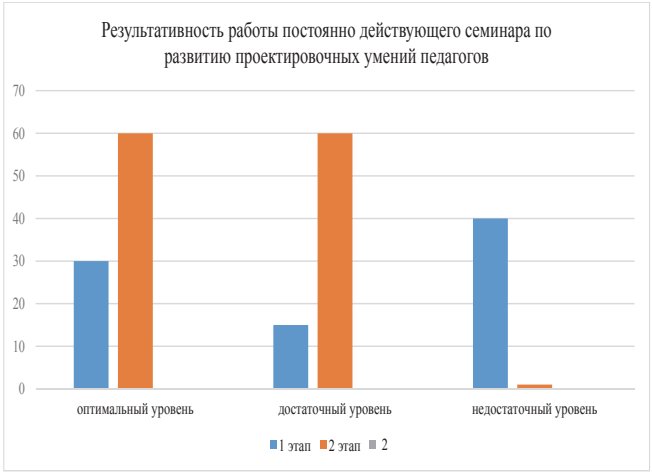



Рис. 3. Результативность работы онлайн-семинара за период 2023–2024 гг.

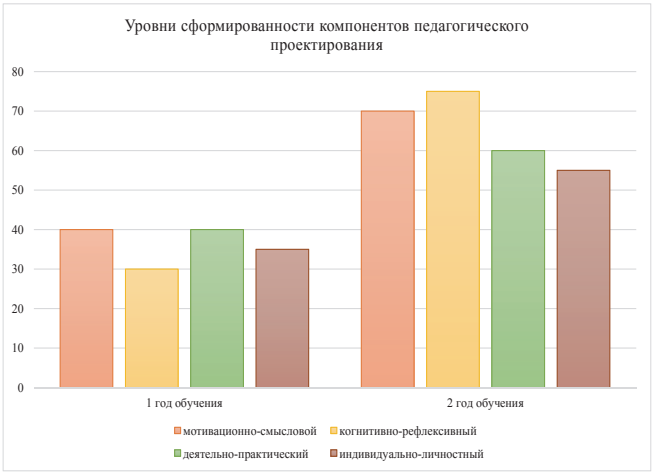



Рис. 4. Уровень сформированности компонентов педагогического проектирования участников онлайн-семинара за период 2023–2024 гг.

Результативность мероприятий организованного постоянно действующего семинара с участием 72 педагогов ДОО свидетельствует о положительной динамике уровней сформированности проектировочных умений по основным и актуальным направлениям педагогического проектирования.

Показатели рис. 3 свидетельствуют о повышении качества проектировочных умений на втором этапе обучения онлайн-семинара. Педагоги лучше ориентируются в анализе ситуаций и определении противоречий, идентификации проблем проекта; отбирают активные методы и средства в проектировании образовательного процесса с учетом ресурсных возможностей; планируют действия субъектов проекта, осуществляют техническую подготовку материалов проекта. Так же можно отметить положительные изменения в мотивации педагогов, наличие творческой атмосферы и инициативы специалистов дошкольных образовательных организаций.

На рис. 4 представлены результаты анализа по итогам проведенного онлайн-обучения 72 педагогов дошкольных МБДОУ№ 16, 1МБДОУ № 133, МАДОУ № 56 города Барнаула Алтайского края, включенных в экспериментальную деятельность по оценке и совершенствованию проектной деятельности по основным ее направлениям в дошкольных образовательных организациях. Анализ уровней сформированности проектировочных умений показал среднее значение в динамике по уровням развития изучаемых нами профессиональных умений специалистов дошкольного образования.

Таким образом, полученные результаты комплексной методической работы и оценки уровня сформированности проектировочных умений педагогов показывают положительную динамику в совершенствовании знаний, умений, мотивации и ценностных отношений участников постоянно действующего семинара по педагогическому проектированию. В процессе совершенствования проектировочных умений нами был отмечен рост мотивации профессионального развития и саморазвития, выявлены новые мотивы в работе педагогического коллектива, их встраивание в профессию, интеграция долго- и кратковременных мотивов самосовершенствования, укрепление ценностей профессионального развития.

Перспективы дальнейшей работы видятся нам в разработке оценок развивающего эффекта проектной деятельности в образовании детей дошкольного возраста, а также вариантов использования проектов в решении приоритетных задач семейного воспитания дошкольников и организации системы управленческой и методической деятельности по сопровождению профессионального развития специалистов в процессе педагогического проектирования.

Библиографический список


1. Давыдова О.И., Майер А.А., Богославец Л.Г. *Техники и технологии работы с семьей. Метод проектов*. Барнаул: Издательство АлтГПА, 2011.
2. Каменщикова Л.А. Влияние проектирования на эффективность качества образования. *Педагогическое обозрение*. 2005; № 53: 4.
3. Коган М.С. Метод проектов в условиях его эффективного применения в воспитательной работе. *Воспитание и дошкольное образование детей в Новосибирской области*. 2007: 11–18.
4. Заир-Бек Е.С. *Основы педагогического проектирования*. Санкт-Петербург: Образование, 1995.
5. Крылова Н.Б. Проектная деятельность школьника как принцип организации и реализации образования. *Педагогическое образование*. 2005; № 53: 9.
6. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
7. Морозова Л.Д. *Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике*. Москва: Творческий центр «Сфера», 2010.


References


1. Davydova O.I., Majer A.A., Bogoslavec L.G. *Tehniki i tehnologii raboty s sem'ej. Metod proektov*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGPA, 2011.
2. Kamenschikova L.A. Vliyanie proektirovaniya na `effektivnost' kachestva obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obozrenie*. 2005; № 53: 4.
3. Kogan M.S. Metod proektov v usloviyah ego `effektivnogo primeneniya v vospitatel'noj rabote. *Vospitanie i doshkol'noe obrazovanie detej v Novosibirskoj oblasti*. 2007: 11-18.
4. Zair-Bek E.S. *Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya*. Sankt-Peterburg: Obrazovanie, 1995.
5. Krylova N.B. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nika kak princip organizacii i realizacii obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2005; № 53: 9.
6. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih kadrov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999.
7. Morozova L.D. *Pedagogicheskoe proektirovanie v DOU: ot teorii k praktike*. Moskva: Tvorcheskij centr «Sfera», 2010.


*Статья поступила в редакцию 21.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-86-89

***Borzova T.A.,** Cand. of Culturology, senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

**MENTORING IN EDUCATION: TRANSFORMATION FROM SUBJECT-OBJECT TO SUBJECT-SUBJECT MODELS OF INTERACTION.** The article is devoted to the analysis of the transformation of mentoring models in the educational environment in the context of digitalization. The study substantiates the need to move from traditional subject-object models, where the mentor acts as the sole source of knowledge, to modern subject-subject models based on dialogue, cooperation and mutual enrichment. In the context of the emergence of the digital educational environment as a new pedagogical reality, previous approaches to mentoring are losing their effectiveness. The article examines the new functions of mentoring, in particular, its role in supporting experienced teachers from younger colleagues who act as "digital natives" and help them master digital tools to meet the requirements of Federal State Educational Standards. The author analyzes the main challenges of digital transformation, describes the principles of building subject-to-subject interaction and suggests criteria for the effectiveness of modern mentoring models. The results obtained allow us to state that the successful development of teachers' professional activities in the digital age is possible only if equal, flexible and mutually enriching forms of support are created, where both the experience of the older generation and the digital competence of the younger are valued.

*Key words:* **mentoring, subject-subject model, digitalization of education, pedagogical interaction, educational environment, professional development, support, dialogue, teacher-mentor, digital competence**

***Т.А. Борзова**, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

# НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОТ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫХ К СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫМ МОДЕЛЯМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена анализу трансформации моделей наставничества в образовательной среде в контексте цифровизации. Исследование обосновывает необходимость перехода от традиционных субъект-объектных моделей, где наставник выступает единоличным источником знаний, к современным субъект-субъектным моделям, основанным на диалоге, сотрудничестве и взаимном обогащении. В условиях становления цифровой образовательной среды как новой педагогической реальности прежние подходы к наставничеству утрачивают свою эффективность. В статье рассматриваются новые функции наставничества, в частности его роль в поддержке опытных педагогов со стороны более молодых коллег, выступающих в качестве «дигитал-нэтивов» и помогающих осваивать цифровые инструменты для реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов. Автор анализирует основные вызовы цифровой трансформации, описывает принципы построения субъект-субъектного взаимодействия и предлагает критерии эффективности современных моделей наставничества. Полученные результаты позволяют констатировать, что успешное развитие профессиональной деятельности педагогов в цифровую эпоху возможно только при условии создания равноправных, гибких и взаимообогащающих форм сопровождения, где ценится как опыт старшего поколения, так и цифровая компетентность молодого.

*Ключевые слова:* **наставничество, субъект-субъектная модель, цифровизация образования, педагогическое взаимодействие, образовательная среда, профессиональное развитие, сопровождение, диалог, педагог-наставник, цифровая компетентность**

В современных условиях устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации обусловлено, прежде всего, обеспечением стабильности отечественного производства, последовательным внедрением инновационных технологий, а также всесторонним развитием научно-исследовательской деятельности и системы образования [1]. В контексте реализации национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» и федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» цифровизация образовательного процесса рассматривается как неотъемлемый компонент модернизации системы образования [2].

Как отмечают В.М. Гребенникова, О.В. Гребенников и М.А. Угланов, цифровизация образования направлена на реорганизацию образовательного процесса и переосмысление роли педагога в нем, что способствует повышению доступности образовательных ресурсов и создает условия для углубленного изучения учебных дисциплин за счет внедрения технологий виртуальной реальности и цифровых тренажеров [3].

Одновременно с этим нормативно-правовая база в сфере образования претерпевает существенные изменения. Введение новых изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [4], утверждение новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), Профессиональных педагогических стандартов, а также принятие Федерального закона «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» [5], который официально закрепляет институт наставничества, свидетельствуют о системном подходе к развитию отрасли. Дополнительными стратегическими документами, определяющими вектор развития наставнической деятельности, являются Концепция развития наставничества в Российской Федерации до 2030 года [6] и Этический кодекс наставника [7], устанавливающие профессиональные и моральные нормы для лиц, осуществляющих наставническую деятельность.

Совокупность данных факторов – цифровизация, обновление нормативно-правовой базы, формализация института наставничества – обусловливает необходимость реализации педагогами траектории непрерывного профессионального развития на протяжении всей жизни. Все эти изменения в совокупности предъявляют к профессиональной деятельности педагога требования нового качества.

Актуальность исследования обусловлена глубокими социальными, технологическими и культурными трансформациями, происходящими в современном обществе. В условиях стремительной цифровизации, глобализации и урбанизации происходит ослабление традиционных форм межпоколенческой связи, что приводит к разрыву между поколениями, снижению уровня доверия к авторитетам и дефициту нравственных ориентиров и жизненного опыта у молодого поколения. Это негативно сказывается на процессах социализации, формировании личности и профессиональной идентичности. В этой связи наставничество приобретает особую значимость как важнейший механизм передачи культурных, профессиональных и духовно-нравственных ценностей, а также как инструмент поддержки молодежи. Однако традиционная, субъект-объектная модель наставничества, основанная на одностороннем потоке знаний от наставника к подопечному, становится недостаточно эффективной в новой цифровой реальности. Современные студенты, выросшие в цифровой среде («дигитал-нэйтивы»), обладают уникальными компетенциями, которые могут быть полезны даже опытным педагогам. Поэтому возникает объективная необходимость в трансформации наставничества к новой, субъект-субъектной модели, построенной на принципах диалога, сотрудничества, взаимного уважения и взаимного обогащения. Эта модель рассматривает наставника и подопечного как равноправных партнеров в процессе обучения, где ценится как опыт старшего поколения, так и цифровая грамотность молодого.

Цель исследования – проанализировать и обосновать необходимость трансформации моделей наставничества в образовательной среде от традиционной субъект-объектной парадигмы к современной субъект-субъектной модели, основанной на диалоге, сотрудничестве и взаимном обогащении, в контексте цифровизации образования и изменений в педагогической деятельности.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1. Проанализировать сущность и особенности традиционной субъект-объектной модели наставничества, где наставник выступает как единственный источник знаний и авторитет. 2. Охарактеризовать вызовы, связанные с цифровизацией образования, которые обуславливают неэффективность прежних моделей наставничества. 3. Раскрыть сущность и принципы субъект-субъектной модели наставничества, основанной на равноправии, диалоге и взаимном обмене опытом. 4. Обосновать новую функцию наставничества в условиях цифровой среды, в частности его роль в поддержке опытных педагогов со стороны более молодых коллег («дигитал-нэтивов»). 5. Предложить критерии и условия, необходимые для эффективного функционирования субъект-субъектной модели наставничества в современной образовательной практике.

Центральным элементом методологического аппарата выступил сравнительный анализ, направленный на сопоставление традиционной субъект-объектной модели наставничества и предлагаемой субъект-субъектной модели.

Гипотеза исследования: предполагается, что процесс адаптации педагогов к осуществлению образовательной деятельности в условиях цифровой среды является эффективным при условии организации наставничества по принципам субъект-субъектного взаимодействия.

Научная новизна исследования заключается в комплексном и синергетическом подходе к анализу трансформации наставничества в образовательной среде. Впервые в рамках одного исследования системно сопоставляются и противопоставляются традиционная субъект-объектная модель наставничества и современная субъект-субъектная модель, что позволяет глубже понять природу происходящих изменений. Новизна также проявляется в акценте на обратном наставничестве (reverse mentoring), где молодые педагоги-новаторы выступают в роли наставников для опытных коллег в вопросах освоения цифровых технологий, что кардинально меняет традиционные представления о передаче опыта. Исследование обосновывает эффективность этой новой модели в условиях цифровизации образования, что представляет собой значительный вклад в современную педагогическую теорию и практику.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что изучение исторических корней, эволюции и современных форм наставничества в контексте российской культуры расширяет его понимание как социокультурного феномена. Кроме того, работа дополняет теорию социализации, рассматривая наставничество как ключевой механизм передачи культурного опыта, духовно-нравственных ориентиров и профессиональных компетенций от одного поколения к другому. Исследование демонстрирует применение комплексного методологического подхода, объединяющего культурологический, исторический и сравнительный анализы, что может служить образцом для дальнейших научных изысканий в данной области.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть непосредственно применены для совершенствования образовательного процесса в российских вузах и школах. Конкретно, материалы работы могут быть использованы для разработки и оптимизации программ наставничества. Исследование предоставляет обоснованные рекомендации по созданию эффективных моделей сопровождения студентов и молодых специалистов, включая внедрение субъект-субъектных форм взаимодействия; могут лечь в основу методических пособий и тренингов для подготовки кадров наставнической службы.

Как отмечают В.М. Гребенникова и Т.В. Новикова, процессы цифровизации охватывают все аспекты жизнедеятельности, включая сферу образования. Для успешной интеграции в формирующуюся цифровую образовательную систему требуется применение передовых технологий обучения. Необходимо осуществлять реализацию своего личностного потенциала в условиях открытого образовательного пространства, которое предполагает как совершенствование уже имеющихся, так и формирование новых компетенций. Достижение данной цели возможно, в частности, благодаря различным формам наставничества [8]. Данная технология, основанная на принципах доверия и партнерства, способствует эффективной передаче профессионального опыта и знаний, формированию необходимых навыков посредством неформального взаимодействия и коммуникации [9].

В современную образовательную систему активно внедряются разнообразные педагогические технологии, в первую очередь цифровые. Е.В. Игнатьева, Н.Д. Базарнова и С.И. Поздеева отмечают, что данный процесс зачастую носит стихийный характер и протекает в условиях нестабильности, неоднозначности и сложности выбора, что порождает неуверенность педагогов старшего поколения в собственных силах. Молодое поколение преподавателей, сформированное в условиях технической революции, оперирует «другим языком» цифровой грамотности, что обусловливает необходимость сокращения межпоколенческого разрыва для обеспечения наиболее эффективного взаимодействия в образовательной среде [10; 11]. В настоящее время педагоги старшего поколения предпринимают попытки освоения информационно-коммуникационных технологий (видеоконференции, платформы дистанционного обучения и др.) и внедрения в педагогическую практику элементов игровых технологий, требующих наличия специфических технических навыков, которыми обладают преимущественно более молодые преподаватели [8].

Научно-исследовательский интерес к проблематике цифровизации образования и наставничества в педагогической среде является устойчивым и представлен значительным количеством работ отечественных и зарубежных ученых. В частности, вопросы трансформации школьного образования в условиях цифровой среды получили глубокое освещение в трудах В.М. Гребенниковой [3; 8], которая анализирует реорганизацию образовательного процесса и изменение роли педагога в новой технологической реальности.

Концептуальное определение сущности наставничества было предложено А.В. Блинниковой, рассматривающей наставника как субъекта, осознанно готового к передаче своего профессионального опыта, знаний и навыков менее опытным коллегам [9]. Аналогичные аспекты наставнической деятельности в контексте отечественной системы образования исследуются в работах С.Г. Антипина [12].

Вопросы процедурной организации наставничества были рассмотрены О.Н. Шиловой, Е.В. Мигуновой, М.А Жигалик, В.Н. Аверкиным, которые выделили ключевые процедуры, составляющие основу взаимодействия: инструктаж (организационно-методическое сопровождение), объяснение (теоретическое и практическое разъяснение педагогических задач) и развитие (стимулирование профессионального роста и самореализации подопечного) [13; 14].

Психолого-педагогические аспекты сопровождения молодого учителя, включая его профессиональную социализацию, рассмотрены в комплексных исследованиях Е.Ю. Илалтдинова, В.В. Дина, С.В. Фролова, Н.Д. Базарнова и

др. [15; 16; 17]. Эти работы акцентируют внимание на формировании устойчивой профессиональной идентичности, преодолении адаптационных трудностей и развитии эмоциональной устойчивости начинающего педагога.

Зарубежные исследования также вносят значительный вклад в понимание феномена наставничества. Так, А. Смит рассматривает менторинг как практику, включающую не только эмоциональную и профессиональную поддержку, но и создание целенаправленных условий, способствующих прогрессу менти [18]; К. Фэрбэнкс, Д. Фридман и К. Кан рассматривают наставничество как сложное, многоуровневое взаимодействие между ментором и менти, которое представляет собой динамический процесс, направленный на достижение поставленных профессиональных целей в условиях постоянно изменяющейся и неопределенной внешней среды [19].

Систематизация зарубежных подходов к определению наставничества представлена в исследованиях Т.А. Бороненко и В.С. Федотовой, в которых приведен обширный перечень дефиниций, предложенных такими учеными, как D.D. Law, K. Hales, D. Busenbark [20, с. 36]. Эти определения демонстрируют полифонию научных взглядов и отражают многогранность данного социокультурного феномена.

Существует множество подходов к рассмотрению системы наставничества как социального феномена. В классическом понимании наставничество вводится для оказания методической поддержки молодым специалистам и вновь назначаемым учителям, имеющим педагогический стаж не более трех лет [21].

Традиционно наставничество в рамках отношений «учитель – учитель» рассматривается как «кадровая технология», предполагающая обмен знаниями и профессиональными компетенциями между опытным педагогом и начинающим коллегой. Основная цель наставничества в такой системе заключается в повышении качества профессиональной деятельности молодого педагога, включая нивелирование трудностей, возникающих у него в процессе преподавания, а также в сфере межличностного взаимодействия в коллективе, что способствует формированию комфортной профессиональной среды внутри образовательной организации [20]. Наставничество в сфере образования выступает в качестве особой миссии по отношению к наставляемому. В процессе своей деятельности наставник осуществляет передачу не только профессионального опыта, но и определенных личностных качеств – духовных, физических, интеллектуальных, а в ряде случаев и материальных ресурсов [20, с. 17].

Таким образом, для эффективного осуществления наставнической деятельности недостаточно обладать высокой квалификацией и устоявшейся системой педагогической практики, включая использование цифровых технологий. Необходимо также развивать творческий потенциал, находиться в постоянном научно-педагогическом поиске, совершенствовать формы и методы работы, а также активно осуществлять межличностное общение, обмен опытом и собственными разработками [22].

Считаем, что в условиях цифровизации образовательного процесса позитивной моделью наставничества выступает субъект-субъектное взаимодействие, в рамках которого функцию наставника выполняют молодые педагоги, характеризующиеся высоким уровнем цифровой компетентности и способные осуществлять сопровождение более опытных коллег. В данном контексте наставничество рассматривается как форма совместной деятельности, основанная на диалоге равноправных субъектов образовательных отношений (педагог – педагог), где наставником становится тот, кто, несмотря на меньший возраст и стаж, демонстрирует превосходство в специфических компетенциях, связанных с использованием цифровых технологий.

Эффективное и последовательное внедрение цифровых технологий в работу преподавателей в условиях цифровой трансформации образовательного пространства возможно лишь при условии формирования в образовательной организации системы корпоративного обучения, одной из ключевых форм которой является наставничество [22].

В традиционной системе представлений о наставничестве, реализуемой в устойчивых и определенных педагогических ситуациях, применяется модель, основанная на передаче опыта более старшего субъекта, выступающего в качестве образца для младшего. Данная модель включает четыре последовательных этапа: *демонстрация, объяснение, контроль и закрепление.*

На этапе *демонстрации* наставник представляет свой профессиональный опыт. Цель данного этапа – наглядно продемонстрировать наставляемому ценность и эффективность предложенных методик как инструментов повышения качества преподавания.

На этапе *объяснения* наставник организует обучающие мероприятия, в ходе которых последовательно раскрывает методику реализации цифровых образовательных практик и способствует формированию у наставляемого необходимых профессиональных компетенций. На этом этапе осуществляется двустороннее взаимодействие педагогов: молодой специалист осваивает традиционные подходы и методики, в то время как опытный педагог делится своим многолетним опытом, способствует анализу возникающих профессиональных трудностей и проблем.

Этап *контроля* характеризуется анализом результатов деятельности наставляемого, в ходе которого выявляются как успешные, так и проблемные аспекты выполнения задач. На основании проведенного анализа наставник формулирует корректирующие и развивающие рекомендации. Второй (объяснение) и третий (контроль) этапы могут многократно повторяться по мере освоения наставляемым дополнительных компетенций в области цифровизации образовательного процесса.

По завершении третьего этапа для обоих участников наставнической пары предусмотрена рефлексия. Наставник в ходе рефлексии оценивает достигнутый образовательный результат и определяет цели и задачи для перехода к этапу «закрепление». Наставляемый анализирует степень усвоения предложенного опыта и оценивает повышение качества реализуемого им образовательного процесса.

Четвертый этап, *закрепление*, может включать совместную разработку алгоритмов действий, направленных на дальнейшее совершенствование образовательного процесса.

Для эффективного внедрения модели «субъект-субъектного» наставничества необходимо соблюдение ряда условий: 1. Адаптация – определение общих целей взаимодействия и выстраивание доверительных отношений между участниками. 2. Субъект-субъектное взаимодействие – взаимное формирование и корректировка цифровых компетенций, необходимых для реализации образовательного процесса. 3. Рефлексия – систематическая оценка развития цифровых навыков у обоих участников и определение перспективных направлений дальнейшего развития. 4. Анализ результатов – оценка достигнутых результатов и определение уровня сформированности цифровых компетенций.

Принципиально иная модель наставничества формируется в условиях становящейся новой педагогической реальности, связанной с освоением возможностей цифровой образовательной среды. В данном контексте исключается возможность репродуктивного воспроизведения как опытными, так и молодыми педагогами уже известных образцов педагогической деятельности, соответствующих традиционной, «нецифровой» образовательной среде. Предметом их совместного поиска становятся новые виды деятельности, реализуемые в цифровой среде и направленные на достижение инновационных образовательных результатов.

В рамках концепции исследования предложена модель наставничества, основанная не на трансляции уже сформированного педагогического опыта, а на совместной исследовательской деятельности опытных и молодых педагогов по выявлению и освоению ранее не реализованных образовательных ресурсов, присущих цифровой среде. В данной модели профессиональный опыт как педагога с высоким стажем, так и начинающего специалиста, обладающего более высокой адаптацией к цифровой среде, выступает в качестве содержания субъект-субъектного диалога, ориентированного на выявление и освоение новых образовательных ресурсов, способствующих поддержке и развитию современных форм образовательной деятельности обучающихся.

Следует отметить, что на первом этапе наставничества ключевую роль в достижении положительных результатов играет личность наставника. Помимо владения цифровыми навыками, он должен обладать способностью к эффективной и своевременной трансляции этих компетенций обучаемому сотруднику. Для успешного выполнения наставнических функций требуется наличие у наставника следующих профессиональных и личностных компетенций: ответственность, целеустремлённость, отзывчивость, терпение, чувство такта, коммуникабельность и высокий уровень самоорганизации.

На втором этапе реализуется модель «субъект-субъектного» наставничества в условиях цифровизации образовательного процесса. Цель данной формы заключается в успешном развитии цифровых компетенций у педагогов с более высоким стажем и опытом. Данный подход способствует повышению его профессионального потенциала и квалификационного уровня.

На третьем этапе оба субъекта наставнического процесса осуществляют рефлексию, направленную на осмысление новообразований в их профессиональном педагогическом сознании, сформированных в ходе освоения становящейся цифровой образовательной реальности. При этом элементы прежнего опыта выступают в качестве базовых предпосылок для формирования и интеграции новых компетенций.

На четвертом этапе взаимодействие молодого и опытного педагога направлено на выявление перспективных направлений педагогического поиска, что осуществляется на основе анализа и рефлексивного осмысления новых возможностей цифровой образовательной среды, рассматриваемой в качестве зоны ближайшего развития педагогической системы образовательной организации.

В ходе проведения исследования было доказано, что субъект-субъектная модель наставничества, основанная на принципах равноправного партнерства, диалога и взаимного обогащения, демонстрирует более высокую эффективность в условиях становящейся цифровой среды по сравнению с традиционными субъект-объектными моделями, которые предполагают одностороннюю передачу знаний. Ключевым условием успешного взаимодействия между поколениями педагогов является отказ от жесткого разделения сфер влияния и территориального противостояния. Общая цель – повышение качества образования – выступает в качестве объединяющего фактора и основы для эффективного сотрудничества.

Реализация субъект-субъектной модели наставничества в современной образовательной среде способствует трансформации педагогических подходов и их адаптации к современным условиям, что напрямую приводит к повышению эффективности мотивации обучающихся и эффективному усвоению ими учебного материала.

Библиографический список

1. Шаповалова О.Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор. *Научное обозрение. Педагогические науки.* 2022; № 1: 49–54.
2. *Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»*. Available at: http://government.ru/info/35568/
3. Гребенникова В.М. Актуальные проблемы цифровизации школьного образования в современных условиях. *Актуальные проблемы преподавания технологии, экономики, дизайна и ОБЖ в условиях цифровизации образования:* материалы XIII Международной научно-практической конференции. 2020.
4. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. *О внесении изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации.* Федеральный закон от 09.11.2024 № 381-ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411090013
6. *Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р. Available at: https://www.garant.ru /products/ipo/prime/doc/411951838/
7. *Этический кодекс наставника* от 30 ноября 2023 г. № 8/2. Available at: http://cnppm.iro.yar.ru/wp-content/uploads/
8. Гребенникова В.М., Новикова Т.В. К вопросу о цифровизации образования. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2019; Т. 11, № 5: 158–165.
9. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? *Ярославский педагогический вестник*. 2020; № 4 (115): 33–44.
10. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? *Вестник Мининского университета*. 2018; Т. 6, № 2.
11. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества. *Научно-педагогическое обозрение*. 2017; № 2: 87–91.
12. Антипин С.Г. *Традиции наставничества в истории отечественного образования.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2011.
13. Шилова О.Н. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей. *ЧиО*. 2018; № 4 (57): 202–209.
14. Мигунова Е.В., Жигалик М.А., Аверкин В.Н. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов. *ЧиО*. 2020; № 1 (62).
15. Илалтдинова Е.Ю. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога. *Вестник Мининского университета*. 2017; № 3.
16. Дин В.В. Наставничество как средство формирования готовности молодого педагога к развитию одаренности обучающихся. *Педагогика: история, перспективы*. 2022; Т. 5, № 3: 72–88.
17. Фролова С.В., Базарнова Н.Д. *Наставничество и менторинг: анализ понятий.* URL: File:///C:/Users/Xxx/Downloads/Nastavnichestvo-I-Mentoring-AnalizPonyatiy.Pdf
18. Щедровицкий П.Г., Кузнецов Ю.В. Адам Смит о разделении труда. *Вопросы философии*. 2016; № 5: 27–38.
19. Дорохова Т.С., Галагузова Ю.Н., Матвеева А.И. Опыт исследования феномена реверсивного наставничества в системе общего образования. *ПНиО*. 2023; № 1 (61).
20. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? *Ярославский педагогический вестник*. 2020; № 4 (115): 33–44
21. Ильясов Д.Ф. *Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений:* сборник ситуационных задач для слушателей. Челябинск: ИППКРО, 2021.
22. Масалимова А.Р. *Традиционные и современные модели корпоративной подготовки наставников*. 2014; № 3-4: 830–836.

References

1. Shapovalova O.N. Preimuschestva i riski cifrovizacii shkol'nogo obrazovaniya glazami pedagogov i roditelej: analiticheskij obzor. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki.* 2022; № 1: 49-54.
2. *Pasport nacional'noj programmy «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii»*. Available at: http://government.ru/info/35568/
3. Grebennikova V.M. Aktual'nye problemy cifrovizacii shkol'nogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Aktual'nye problemy prepodavaniya tehnologii, `ekonomiki, dizajna i OBZh v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya:* materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2020.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc _LAW_140174/
5. *O vnesenii izmeneniya v Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 09.11.2024 № 381-FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411090013
6. *Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya nastavnichestva v RF na period do 2030 g. i plana meropriyatij po ee realizacii.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 21 maya 2025 g. № 1264-r. Available at: https://www.garant.ru /products/ipo/prime/doc/411951838/
7. *`Eticheskij kodeks nastavnika* ot 30 noyabrya 2023 g. № 8/2. Available at: http://cnppm.iro.yar.ru/wp-content/uploads/
8. Grebennikova V.M., Novikova T.V. K voprosu o cifrovizacii obrazovaniya. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2019; T. 11, № 5: 158-165.
9. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Cifrovoe nastavnichestvo: gotovy li uchitelya uchastvovat' v formirovanii cifrovoj gramotnosti shkol'nikov? *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 4 (115): 33-44.
10. Ignat'eva E.V., Bazarnova N.D. Nastavnichestvo v sovremennoj shkole: mif ili real'nost'? *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018; T. 6, № 2.
11. Pozdeeva S.I. Nastavnichestvo kak deyatel'nostnoe soprovozhdenie molodogo specialista: modeli i tipy nastavnichestva. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2017; № 2: 87-91.
12. Antipin S.G. *Tradicii nastavnichestva v istorii otechestvennogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
13. Shilova O.N. Sovremennoe sostoyanie i problemy razvitiya instituta nastavnichestva molodyh uchitelej. *ChiO*. 2018; № 4 (57): 202-209.
14. Migunova E.V., Zhigalik M.A., Averkin V.N. Reversivnoe nastavnichestvo v professional'noj podgotovke buduschih pedagogov. *ChiO*. 2020; № 1 (62).
15. Ilaltdinova E.Yu. Osobennosti organizacii postdiplomnogo soprovozhdeniya vypusknikov programmy celevogo obucheniya v kontekste soprovozhdeniya zhiznennogo cikla professii pedagoga. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017; № 3.
16. Din V.V. Nastavnichestvo kak sredstvo formirovaniya gotovnosti molodogo pedagoga k razvitiyu odarennosti obuchayuschihsya. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2022; T. 5, № 3: 72-88.
17. Frolova S.V., Bazarnova N.D. *Nastavnichestvo i mentoring: analiz ponyatij.* URL: File:///C:/Users/Xxx/Downloads/Nastavnichestvo-I-Mentoring-AnalizPonyatiy.Pdf
18. Schedrovickij P.G., Kuznecov Yu.V. Adam Smit o razdelenii truda. *Voprosy filosofii*. 2016; № 5: 27-38.
19. Dorohova T.S., Galaguzova Yu.N., Matveeva A.I. Opyt issledovaniya fenomena reversivnogo nastavnichestva v sisteme obschego obrazovaniya. *PNiO*. 2023; № 1 (61).
20. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Cifrovoe nastavnichestvo: gotovy li uchitelya uchastvovat' v formirovanii cifrovoj gramotnosti shkol'nikov? *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 4 (115): 33-44
21. Il'yasov D.F. *Nastavnichestvo v shkole. Pedagogicheskie perspektivnye sposoby sovershenstvovaniya kul'tury nastavnicheskoj deyatel'nosti uchastnikov obrazovatel'nyh otnoshenij:* sbornik situacionnyh zadach dlya slushatelej. Chelyabinsk: IPPKRO, 2021.
22. Masalimova A.R. *Tradicionnye i sovremennye modeli korporativnoj podgotovki nastavnikov*. 2014; № 3-4: 830-836.

*Статья поступила в редакцию 25.08.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-89-92

***Botsieva N.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chemistry and Physics, North Ossetian State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ninoboc@mail.ru*

***Golovanova M.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Don State Technical University, Institute of Creative Industries (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: mmgol@mail.ru*

***Bguasheva Z.K.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: zara.bguacheva@mail.ru*

**GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION: PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND METHODS OF IMPLEMENTATION.** The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of gamification in higher education as a pedagogically verified tool for organizing educational activities. Based on the analysis of modern psychological and pedagogical theories (self-determination theory; constructive alignment; cognitive load theory; universal learning design) and design models (MDA; gamified learning theory), the author clarifies the conceptual boundaries of gamification and its difference from game-based learning and "serious games." Principles of designing gamified courses are proposed: alignment with the stated learning outcomes, motivational justification (support for autonomy, competence, and involve-

ment), transparent formative feedback, cognitive load management, inclusiveness and variability, social and didactic integration, ethical and legal correctness. The implementation methods are described: scenario-didactic design “from results,” selection and adjustment of mechanics (quests, levels, badges) for target dynamics, integration into the digital educational environment, rules for converting game progress into an academic assessment, analytics and iterative improvement circuit.

*Key words:* **gamification in higher education, pedagogical principles, didactic design, constructive alignment**

***Н.И. Боциева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Северо-Осетинская государственная медицинская академия Минздрава России, г. Владикавказ, E-mail: ninoboc@mail.ru*

***М.М. Голованова**, канд. пед. наук, доц., Донской государственный технический университет, Институт креативных индустрий, г. Ростов-на-Дону, E-mail mmgol@mail.ru*

***З.К. Бгуашева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: zara.bguacheva@mail.ru*

# ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДИКИ РЕАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена теоретико-методологическому обоснованию геймификации в высшем образовании как педагогически выверенного инструмента организации учебной деятельности. На основе анализа современных психолого-педагогических теорий (теория самоопределения; конструктивное выравнивание; теория когнитивной нагрузки; универсальный дизайн обучения) и моделей проектирования (MDA; теория геймифицированного обучения) авторами уточняются понятийные границы геймификации и её отличие от игрового обучения и «серьёзных игр». Предложены принципы проектирования геймифицированных курсов: выравнивание с заявленными результатами обучения, мотивационное обоснование (поддержка автономии, компетентности и сопричастности), прозрачная формативная обратная связь, управление когнитивной нагрузкой, инклюзивность и вариативность, социально-дидактическая интеграция, этическая и правовая корректность. Описаны методики реализации: сценарно-дидактический дизайн «от результатов», выбор и настройка механик (квесты, уровни, значки) под целевые динамики, интеграция в цифровую образовательную среду, правила конвертации игрового прогресса в академическую оценку, контур аналитики и итерационного улучшения.

*Ключевые слова:* **геймификация в высшем образовании, педагогические принципы, дидактический дизайн, конструктивное выравнивание**

Актуальность исследования обусловлена совмещением нескольких тенденций высшей школы: массовизацией и переходом к смешанным форматам, снижением учебной вовлечённости и саморегуляции студентов, запросом на практико-ориентированные результаты и прозрачное формативное оценивание.

Цель исследования – теоретически обосновать и описать педагогически выверенную рамку проектирования геймифицированных курсов в высшей школе.

Задачи исследования:

– теоретико-понятийная систематизация: уточнить дефиниции геймификации и разграничить её с игровым обучением и «серьёзными играми»;

– выделить и обосновать педагогические принципы проектирования геймифицированных курсов;

– описать методики реализации: сценарно-дидактический дизайн, выбор и настройка механик и ролей, интеграция в LMS/H5P, правила конвертации игрового прогресса в академическую оценку, а также контур аналитики обучения и итерационного улучшения;

– сформулировать критерии качества и показатели мониторинга, выявить ключевые риски и предложить практические рекомендации и регламенты их профилактики.

Научная новизна исследования заключается в систематизации педагогических принципов и методик реализации геймификации в высшем образовании на основе современных психолого-педагогических теорий (самоопределения, когнитивной нагрузки, конструктивного выравнивания, универсального дизайна обучения).

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийных границ геймификации в высшем образовании и обосновании её дидактического потенциала на основе современных психолого-педагогических теорий.

Практическая значимость исследования заключается в формировании научно обоснованных подходов к проектированию геймифицированных учебных курсов в высшем образовании с учётом дидактических, мотивационных и когнитивных принципов. Представленные в работе методические рекомендации и критерии качества могут быть использованы преподавателями, методистами и разработчиками электронных курсов для повышения учебной мотивации, вовлечённости и уровня саморегуляции студентов.

Теоретико-понятийные основания геймификации в высшем образовании опираются на уточнение её статуса в ряду смежных подходов и на связывание игровых механизмов с известными психолого-педагогическими теориями мотивации, учения и дидактического проектирования. Под геймификацией будем понимать целенаправленное включение элементов и приёмов игровой деятельности в неигровой образовательный контекст; классическое определение фиксирует «использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах» и тем самым отграничивает геймификацию от собственно игр и «серьёзных игр». «Это различие важно: геймификация не требует развёрнутой самостоятельной игры, а работает как слой правил, знаков и обратной связи, накладываемый на учебную деятельность. Вместе с тем в педагогической литературе сохраняется расширенное понимание, где подчёркивается не только набор «очков – бейджей – уровней», но и игровое мышление как способ организации обучения; такой подход предложен, в частности, К. Каппом для сферы обучения взрослых» [1, с. 52].

Суммарные обзоры эмпирических работ свидетельствуют: эффекты геймификации неоднородны и контекстно зависимы; наблюдаются умеренные положительные изменения в поведенческих и мотивационных показателях при осмысленном дидактическом проектировании, тогда как механистическое копирование приёмов даёт слабый либо нулевой результат. Эти выводы задают рамку для теоретического анализа – не «универсальная панацея», а инструмент, эффективность которого определяется соответствием педагогическим целям, особенностям контингента и дизайну.

Ключ к пониманию мотивационных механизмов геймификации дают работы Э. Деси и Р. Райана по теории самоопределения: качественная учебная мотивация поддерживается удовлетворением базовых потребностей автономии, компетентности и связанности (сопричастности). Соответственно, геймификационные элементы рассматриваются как «мотивационные аффордансы», которые информируют обучающегося, дают структурированную обратную связь и расширяют поле выборов без подмены учебной цели внешним подкреплением. Связанная линия – концепция «потока» М. Чиксентмихайи: оптимальное переживание возникает при балансе вызова и текущего уровня умений, при ясных целях и немедленной обратной связи; грамотно настроенные уровни, «квесты» и контроль прогресса могут выполнять именно эту регулирующую функцию, поддерживая зону ближайшего развития и предотвращая как скуку, так и перегрузку.

Важен и более детальный анализ «что именно делает» тот или иной элемент. Экспериментальные исследования М. Сайлера и соавт. показали, что бейджи, таблицы лидеров и графики прогресса чаще связаны с переживанием компетентности и осмысленности задания, тогда как сюжетные и командные элементы усиливают сопричастность; при этом не все механики напрямую поддерживают автономию. Это подтверждает тезис о селективности эффектов: не «геймификация вообще», а соотнесение конкретных приёмов с целевыми мотивационными состояниями. Теоретическая модель Р. Ландерса «геймифицированного обучения» предлагает рассматривать игровые атрибуты как опосредующие переменные: они изменяют поведение и аффекты (время на задании, настойчивость, частоту попыток), а уже через них – результаты обучения, причём связь модерируется характеристиками задания и обучающихся. Эта рамка удобна для конструирования проверяемых гипотез и дидактических решений.

«Наряду с преимуществами теоретические основания подчёркивают ограничители. Продольное исследование М. Хануса и Д. Фокса выявило, что при акценте на соревновательности и внешних поощрениях у студентов со временем снижались внутренние мотивация и удовлетворённость, что указывает на риск «переэксплуатации» внешней регуляции и социального сравнения. Ряд работ демонстрирует и нулевые эффекты отдельных «атрибутивных» элементов (например, очков и уровней) на компетентность и внутреннюю мотивацию вне осмысленной связки с содержанием и целями задания – дополнительный аргумент в пользу содержательно выверенного дизайна. Эти результаты согласуются с идеями «осмысленной геймификации» С. Николсона, где в центре – автономия, выбор, рефлексия и связь с личными смыслами обучающегося, а не только поведенческое стимулирование» [2, с. 221].

Со стороны теории учебного дизайна фундаментальными ориентирами выступают конструктивистский подход и «конструктивное выравнивание» Дж. Биггса: игровые механики должны быть подчинены заявленным результатам обучения, поддерживать соответствующие виды учебной деятельности и согласовываться со способами оценивания (включая формативное), а не существовать параллельно «ради вовлечения». Дополняет это теория когнитивной нагрузки (Дж. Свеллер и коллеги): геймификация оправдана, когда она снижает внешнюю и нерелевантную нагрузку (например, проясняет цели, структурирует пошаговость, обеспечивает оптимальную дозировку обратной связи) и увеличивает «полезную» нагрузку, связанную с построением схем; избыточные эффекты

соревновательности и постоянные уведомления, напротив, могут перерасходовать рабочую память. Параллельно рамка универсального дизайна обучения (UDL) подчёркивает необходимость множественных средств вовлечения, представления и действия/выражения; геймификационные приёмы здесь выступают как инструменты вариативности и доступности – от альтернативных путей прохождения до адаптивной обратной связи [3, с. 132].

Для системного описания игровых решений полезны модели из теории игр. Рамка MDA (механики – динамики – эстетики) позволяет увязать конкретные механики (правила, очки, уровни), порождаемые ими динамики взаимодействия (сотрудничество, конкуренция, исследование) и целевые эстетики/переживания (вызов, мастерство, «феллоушип», исследование). В геймифицированных курсах такая декомпозиция помогает выбирать механики, соответствующие требуемым динамикам и переживаниям, а не смешивать всё сразу. В практиках высшей школы также используются таксономии игровых мотиваций (например, «октализис» Ю-Кай Чоу), однако при их применении важно критически соотносить «ядра» мотивации с целями дисциплины и избегать редукции сложных учебных мотивов к набору универсальных «триггеров».

Педагогические принципы проектирования геймифицированных курсов вытекают из общего требования дидактической целесообразности: игровые механики должны служить содержанию, а не подменять его. Базовой рамкой выступает «конструктивное выравнивание» Дж. Биггса: сначала задаются результаты обучения, затем под них подбираются виды учебной деятельности и способы оценивания; игровые элементы допустимы постольку, поскольку усиливают это выравнивание, а не создают параллельную «игровую» логику. Дополняет рамку принцип «обратного проектирования» (от результатов к доказательствам усвоения и только затем – к плану занятий), что позволяет встроить игровые практики в траекторию достижения компетенций, а не навешивать их сверху [4, с. 22].

Принцип 1. Выравнивание с целями и уровневой структурой учебных действий. Цели должны быть операционализированы через глагольные уровни когнитивной деятельности (в редакции Л. Андерсона и Д. Кратвола): «воспроизведение – понимание – применение – анализ – оценивание – создание». Игровые миссии и «квесты» проектируются так, чтобы вести студента по нарастающей сложности: от тренировочных сценариев к открытым задачам, требующим анализа и создания. Это обеспечивает содержательно-целевую непрерывность между механиками (уровни, ветвления), видами деятельности (решение кейсов, проектирование) и оценочными процедурами (критерии, рубрики).

Принцип 2. Мотивационное обоснование на основе теории самоопределения. Согласно Э. Деси и Р. Райану, качество учебной мотивации повышается при удовлетворении базовых потребностей автономии, компетентности и сопричастности. Отсюда требования к игровому дизайну: обеспечить осмысленный выбор (вариативные задания и пути прохождения), переживание роста компетентности (прозрачные уровни мастерства, диагностическая обратная связь), а также социальную вовлечённость (кооперативные роли, командные миссии). Экспериментальные данные показывают селективность эффектов: бейджи, таблицы лидеров и графики прогресса чаще связаны с переживанием компетентности и смысла задания, тогда как сюжет и командные роли – с сопричастностью; автономию далеко не всегда поддерживают «внешние» стимулы. Следовательно, механику следует подбирать под целевое психологическое состояние, а не использовать «пакетом».

Принцип 3. Прозрачная, формативная обратная связь. Исследования Дж. Хэтти и Х. Тимперли подчёркивают, что эффективная обратная связь отвечает на три вопроса: «куда двигаться», «где я сейчас», «что дальше делать». В геймифицированном курсе это означает явные правила начисления очков, понятные пороги перехода между уровнями, критерии оценивания, согласованные с результатами обучения, и быстрые «диагностические сигналы» прогресса, позволяющие корректировать действия. Для повышения справедливости и доступности полезны практики «прозрачного задания» (TILT М.-Э. Винклемес): явное разъяснение цели, шагов и критериев успеха в каждом игровом эпизоде/челлендже.

Принцип 4. Управление когнитивной нагрузкой. Теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера требует минимизации «внешней» (нерелевантной) нагрузки и оптимизации «полезной» нагрузки, связанной с построением схем. В геймификации это означает дозировать стимулы (анимации, уведомления, конкурсы), избегать «шума» интерфейса, дробить задания на осмысленные шаги с немедленной, но не навязчивой обратной связью, а также обеспечивать постепенное усложнение с опорой на примеры и шаблоны. Соревновательные механики и постоянные «пуши» могут перерасходовать рабочую память и ухудшать освоение содержания; поэтому визуальные и соревновательные элементы применяются экономно и строго под учебные цели.

Принцип 5. Инклюзивность и вариативность по рамке универсального дизайна обучения. Рекомендации CAST (UDL) требуют множественных средств вовлечения, представления материала и форм действия/выражения. В геймификации это реализуется через альтернативные пути прохождения (например, исследовательский или практико-ориентированный), адаптивные подсказки, возможность выбора ролей в командной работе, разные форматы демонстрации результата (прототип, эссе, презентация). Такая вариативность уменьшает барьеры и снижает риски негативного влияния чисто соревновательных механик на часть студентов.

Принцип 6. Социально-дидактическая интеграция: присутствие преподавателя и сообщества. Модель «сообщества исследования» (Garrison, Anderson, Archer) подчёркивает взаимосвязь педагогического, когнитивного и социального присутствия в онлайн- и смешанном обучении. Игровые механики должны усиливать эти присутствия: задания на совместное расследование, ролевое распределение функций, «боссы» модулей как кооперативные проекты с понятными критериями и ролевой взаимозависимостью; при этом роль преподавателя – в проектировании, фасилитации и направлении процесса к заявленным результатам.

Принцип 7. Доказательность и «модераторы» эффекта. Обзоры и мета-аналитические обобщения (Ю. Хамари, Й. Койвисто, Х. Сарса) показывают неоднородность эффектов геймификации и зависимость от контекста, дизайна и аудитории. Теория «геймифицированного обучения» Р. Ландерса трактует игровые атрибуты как влияющие на поведенческие и аффективные посредники (время на задании, настойчивость, частоту попыток), а через них – на результаты, причём связь модифицируется свойствами заданий и обучающихся. Отсюда процедурный принцип: проектировать, исходя из гипотез о посредниках и модераторах, и проверять их в рамках курса (микроэксперименты, A/B-сравнения), корректируя механику по данным.

Принцип 8. Этика, справедливость и конвертация игрового прогресса в академические оценки. Таблицы лидеров и «жёсткая» соревновательность могут снижать внутреннюю мотивацию и удовлетворённость (М. Ханус, Д. Фокс), поэтому предпочтительнее командные и кооперативные форматы, а ранжирование – с оговорками (например, анонимные рейтинги, индивидуальные траектории мастерства). Перевод очков/уровней в оценку должен быть понятным и соответствовать результатам обучения; возможны решения в логике «спецификаций» (L. Нилсон): зачёт по чётким критериям на уровне заданных спецификаций с накоплением модульных «пакетов» и возможностью перепрохождения. Это снижает зависимость от внешних стимулов и повышает прозрачность академической части.

Методики реализации геймификации в высшей школе опираются на последовательный дидактический дизайн: от постановки результатов обучения и «обратного проектирования» содержания – к выбору игровых механик, сценарно-ролевой оболочки, средств обратной связи и аналитики, а затем – к пилотированию и итерационным корректировкам. На первом шаге целесообразно действовать в логике «конструктивного выравнивания» Дж. Биггса и С. Тэнг: формулируются результаты (знания, умения, компетенции), задаются проверочные доказательства достижения (критерии, рубрики, форматы оценивания) и лишь затем подбираются виды учебной деятельности; игровые элементы должны усиливать это выравнивание, а не образовывать параллельную «игровую» траекторию. Дополняет подход «обратное проектирование» Г. Виггинса и Дж. Мактайга, требующее начинать конструирование с итоговых требований и доказательств усвоения [5, с. 429].

На этапе выбора средств целесообразно использовать рамку «механики – динамики – эстетики» (MDA): конкретные правила и элементы (механики) должны вызывать желаемые динамики взаимодействия (кооперацию, исследование, саморегуляцию) и порождать целевые переживания – ощущение вызова, мастерства, сопричастности. Это дисциплинирует конструкторскую мысль: если требуется развивать аргументацию и сотрудничество, то ценнее ролевые кейсы и командные миссии с распределённой ответственностью, чем соревновательные таблицы лидеров.

Далее следует мотивационное обоснование: отбор игровых приёмов под целевые психологические состояния по теории самоопределения (автономия, компетентность, сопричастность) и под условия «потока» (баланс вызова и умений). В качестве методической «схемы влияния» полезна теория геймифицированного обучения Р. Ландерса: игровые атрибуты воздействуют прежде всего на поведенческие и аффективные посредники (время на задании, настойчивость, частоту попыток), а уже через них – на результат, причём эффект модифицируется свойствами задания и аудитории. Это переводит дизайн из набора «фишек» в систему гипотез: какую именно переменную мы хотим сдвинуть, а также какой механикой это достигается.

Ключевое требование к реализации – прозрачная формативная обратная связь. По Дж. Хэтти и Х. Тимперли, эффективная обратная связь отвечает на вопросы «куда двигаться», «где я сейчас», «что делать дальше». Отсюда – необходимость ясных правил прогресса (пороги уровней, веса заданий), быстрых «диагностических» сигналов, рубрик и чек-листов, встроенных в каждую игровую активность. В геймифицированном курсе это реализуется через шкалы мастерства, карты компетенций, «контрольные точки» модулей («мини-боссы») и автоматические подсказки в заданиях.

Параллельно нужно управлять когнитивной нагрузкой. Согласно теории когнитивной нагрузки (Дж. Свеллер и соавт.), избыточные стимулы и «шум интерфейса» увеличивают внешнюю нагрузку и мешают построению схем. Практически это означает дозировать уведомления и соревнование, избегать перегруженных панелей, дробить задания на осмысленные шаги с немедленной, но не навязчивой обратной связью, применять образцы и сокращать «поиск вслепую».

Геймификационные элементы оправданы, когда они структурируют деятельность и поддерживают «полезную» нагрузку, а не отвлекают от содержания [6, с. 140].

Инклюзивность и вариативность обеспечиваются рамкой универсального дизайна обучения: множественные средства вовлечения (не только соревнование, но и исследование, наставничество), представления содержания (текст, инфографика, интерактивное видео) и действия/выражения (эссе, прототип, устная защита). В геймифицированной среде это реализуется через альтернативные тропы прохождения, выбор ролей в команде, адаптивные подсказки, разные форматы демонстрации результата. Такой дизайн снижает риски «отсева» студентов, которым некомфортна соревновательность.

Инструментарий. Для создания интерактивных заданий удобны пакеты H5P, доступные внутри систем управления обучением: «интерактивное видео» с встроенными вопросами, ветвящиеся сценарии, карточки, таймлайны. Эти модули быстро встраиваются в курс и поддерживают немедленную обратную связь и подсчёт прогресса. В ряде LMS (например, Moodle) доступны «встроенные» механики: цифровые значки, выдаваемые по критериям, предпочтительно совместимые со стандартом открытых значков, чтобы студент мог переносить достижения в «портфели компетенций». Для постепенного продвижения подойдут плагины «уровней/опыта», добавляющие очки за действия и визуализирующие прогресс; их следует настраивать без навязчивого ранжирования и с акцентом на персональные траектории. Для тренировки терминологии и базовых процедур уместны игровые модули (кроссворды, «виселица», «миллионер») с привязкой к банку тестовых вопросов.

При проектировании «значковой» системы важно описывать метаданные: компетенции, критерии, доказательства (работы, артефакты), срок действия. Это повышает переносимость и доверие к значку как к микроквалификации и облегчает конвертацию игрового прогресса в академическую отчётность.

Аналитика и итерации. Геймификация должна сопровождаться «аналитикой обучения»: сбором и интерпретацией данных об участии, попытках, времени на задании, прогрессе и затруднениях для своевременной педагогической поддержки и корректировок дизайна. В этом смысле «микроэксперименты» (например, сравнение двух вариантов миссии) позволяют проверять гипотезы, вытекающие из теории Ландерса, а не полагаться на интуицию. Ряд обзоров подчёркивает, что грамотная аналитика – условие осмысленного масштабирования геймификации.

Этика и риски. Продольные исследования показывают, что преобладание соревновательности и внешних поощрений может снижать внутреннюю мотивацию и удовлетворённость; поэтому при внедрении таблиц лидеров уместны ограничения (анонимность, командные таблицы, индивидуальные треки мастерства), а акцент лучше переносить на осмысленность деятельности, выбор и рефлексию («осмысленная геймификация» С. Николсона).

Правовые и организационные требования включают защиту персональных данных. В европейском контексте применимы принципы общего регламента по защите данных: законность и прозрачность обработки, ограничение цели, минимизация данных, точность, ограничение срока хранения, целостность и конфиденциальность, подотчётность. Это означает, что следует собирать только необходимые для педагогических целей показатели (например, попытки, прогресс), хранить их ограниченно, обеспечивать информированность студентов и контроль доступа, а внешние сервисы подключать после оценки рисков и заключения договоров обработки данных.

Итоговая схема методик может выглядеть так: 1) формулировка результатов и критериев успеха; 2) «обратное» проектирование траектории и оценивания; 3) выбор механик через рамку MDA под требуемые динамики и переживания; 4) сценарирование (квестовые нитки, роли, «контрольные точки»), настройка формативной обратной связи и рубрик; 5) реализация средствами LMS (интерактивные задания, значки, уровни) с учётом когнитивной нагрузки и принципов универсального дизайна; 6) настройка аналитики и этико-правовых процедур; 7) пилот, микроэксперименты и итерационные улучшения. Следование этой последовательности позволяет превратить геймификацию из декоративного слоя в дидактически осмысленный механизм поддержания саморегуляции, глубокой переработки содержания и устойчивой учебной мотивации.

Таким образом, проектирование геймифицированного курса, опирающееся на конструктивное выравнивание, теорию самоопределения, управление когнитивной нагрузкой и универсальный дизайн обучения, радикально перестраивает педагогическую парадигму: от декоративной «накрутки очков» к деятельности – центрированному, доказательно обоснованному дизайну, где игровая оболочка служит носителем правил, знаков и обратной связи, поддерживающих учебные действия и формирующее оценивание. Такая архитектура переводит внимание с передачи сведений на организацию целостного цикла учебной деятельности – постановку и решение учебных задач, совместное моделирование, получение и использование обратной связи, самооценку и рефлексию – и тем самым обеспечивает согласование целей, содержания и оценивания на макро-, мезо- и микроуровнях курса. В этой логике геймификация выступает не «эффектом», а медиатором между дидактическим замыслом и реальными действиями студентов, определяя профиль вовлечённости (поведенческой, эмоциональной, когнитивной и агентной), устойчивость мотивации и перенос сформированных способов действия в новые контексты.

В контексте такого перехода обозначается масштаб институциональных задач, нацеленных на закрепление педагогически выверенной геймификации: ревизия куррикулума в модульной логике «квестов» и контрольных точек, соотнесённых с результатами обучения и рубриками; повсеместное внедрение формирующего оценивания и прозрачных критериев, связанных с уровнями мастерства; включение учебной аналитики как механизма педагогической обратной связи (а не рейтингового контроля); разработка регламентов работы с цифровыми следами и этики данных; проектирование контуров признания результатов через микроквалификации и электронное портфолио.

Интеграция предложенных решений формирует экосистему обучения, где поддержка автономии сочетается с ясной структурой, а оценивание работает как инструмент учения. Практики согласуются по всей цепочке: от карт компетенций и ориентировочных основ деятельности – к портфолио, микроквалификациям и осмысленной конвертации игрового прогресса в академическую оценку; от разрозненных цифровых сервисов – к единой политике данных и регламентам приватности; от эпизодической «игровизации» – к устойчивым конструктивно-интерактивным режимам, поддерживающим «поток» и оптимальную когнитивную нагрузку. Такая экосистема делает управляемыми ключевые параметры качества: полноту учебных действий, динамику саморегуляции, справедливость и доступность, устойчивость мотивации и реальный перенос, одновременно снижая риски поверхностной соревновательности, эффекта «сверхоправдания» и перегрузки.

Имплементация институционально-методологических и педагогико-технологических механизмов – центров педагогического мастерства, маршрутов повышения квалификации с практико-ориентированными модулями, наставничества и развивающей экспертизы занятий, валидных инструментов мониторинга и поддержки качественной обратной связи «преподаватель – студент» синергетически снимает барьеры и задаёт долгосрочную траекторию развития. В результате формируется «экология взаимодействий», где учебные усилия конвертируются в приращение компетентностей и устойчивую академическую результативность, а среда остаётся прозрачной, этически ответственной и ориентированной на развитие личности обучающегося и профессиональных сообществ.

В целом системная организация геймифицированной учебной деятельности через учебные задачи, модели прогресса, прозрачные критерии и поддерживающую инфраструктуру данных выступает условием управляемого повышения качества высшего образования: от декларируемых целей и намерений к наблюдаемым изменениям в способах действия, саморегуляции и образовательных траекториях студентов.

Библиографический список


1. Караваев Н.Л., Соболева Е.В. *Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде*: монография. Киров: Вятский государственный университет, 2020.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие. Москва: Академия, 2010.
3. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2010.
4. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998.
5. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта*: монография. Москва: Луч, 2021.
6. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.


References


1. Karavaev N.L., Soboleva E.V. *Sovershenstvovanie metodologii gejmifikacii uchebnogo processa v cifrovoj obrazovatel'noj srede*: monografiya. Kirov: Vyatskij gosudarstvennyj universitet, 2020.
2. Polat E.S., Buharkina M.Yu. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2010.
3. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2010.
4. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
5. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya: issledovanie mirovogo opyta*: monografiya. Moskva: Luch, 2021.
6. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.


*Статья поступила в редакцию 24.08.25*

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-93-96

***Bocharova M.N.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), SPIN-код: 4343-9962, AuthorID: 279599, https://orcid.org/0000-0002-7873-3955, E-mail: mbotcharova@mail.ru*

**THE DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ECONOMICS STUDENTS: CHALLENGES AND LIMITATIONS.** The article considers modern approaches to teaching a foreign language to students majoring in economics in the context of digitalization of education. Problems of motivating students majoring in economics to learn English and the features of developing their professional foreign language communicative competence are analyzed. Possibilities of using innovative technologies in the educational process, including artificial intelligence technologies, hybrid learning, virtual reality and gamification are explored. Particular attention is paid to digital tools and resources, mobile applications for language learning, as well as interactive teaching methods. The role of intercultural online communication as a means of increasing motivation to learn a foreign language is considered. The influence of knowledge of English on the professional development of specialists in the financial and banking sector and their competitiveness in the Russian labor market is analyzed. Adaptive teaching methods and the possibilities of using business simulation games in the educational process are presented. The article summarizes modern trends in teaching foreign languages and offers an integrated approach to solving the problems of language education in higher education.

*Key words:* **foreign language communicative competence, digital tools, students of economics, professionally oriented learning, digitalization of language education, didactic potential, interactive educational environment, adaptive learning platforms**

***М.Н. Бочарова,*** *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mbotcharova@mail.ru*

# ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ВЫЗОВЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ

В статье рассматриваются современные подходы к обучению иностранному языку студентов экономических специальностей в условиях цифровизации образования. Анализируются проблемы мотивации студентов экономического профиля к изучению английского языка и особенности формирования их профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Исследуются возможности применения инновационных технологий в образовательном процессе, включая технологии искусственного интеллекта, гибридное обучение, виртуальную реальность и геймификацию. Особое внимание уделяется цифровым инструментам и ресурсам, мобильным приложениям для изучения языка, а также интерактивным методам обучения. Рассматривается роль межкультурной онлайн-коммуникации как средства повышения мотивации к изучению иностранного языка. Анализируется влияние знания английского языка на профессиональное развитие специалистов в финансово-банковском секторе и их конкурентоспособность на российском рынке труда. Представлены адаптивные методы обучения и возможности использования деловых симуляционных игр в образовательном процессе. Статья обобщает современные тенденции в преподавании иностранных языков и предлагает комплексный подход к решению проблем языкового образования в высшей школе.

*Ключевые слова:* **иноязычная коммуникативная компетенция, цифровые инструменты, студенты экономических специальностей, профессионально-ориентированное обучение, цифровизация языкового образования, дидактический потенциал, интерактивная образовательная среда, адаптивные обучающие платформы**

Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией образовательного пространства [1, с. 19–74] и возрастающими требованиями к качеству языковой подготовки специалистов экономического профиля в условиях глобализации мировой экономики [2]. Традиционные методы обучения иностранным языкам не всегда обеспечивают необходимый уровень коммуникативной компетенции для эффективной профессиональной деятельности в международной экономической среде, где требуется владение языком в специфических деловых контекстах [2, с. 166].

Современные лингводидактические инструменты претерпели кардинальные изменения благодаря внедрению инновационных цифровых технологий [3; 4]. Преподаватели располагают широким арсеналом технологических средств: адаптивными обучающими платформами, мобильными приложениями, интерактивными симуляторами деловых ситуаций и системами автоматизированной оценки языковых навыков [3]. Цифровые инструменты открывают принципиально новые возможности для создания интерактивной профессионально ориентированной образовательной среды [4, с. 9], позволяя студентам экономических специальностей погружаться в аутентичные деловые контексты и моделировать реальные ситуации экономической деятельности.

Цель исследования – выявить дидактический потенциал цифровых инструментов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей.

Объект исследования: процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей с применением цифровых образовательных инструментов. Предмет исследования: дидактический потенциал, вызовы и ограничения применения цифровых инструментов в формировании профессионально-ориентированных языковых компетенций у будущих экономистов.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– провести комплексный анализ специфики формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей, выявив особенности профессиональных языковых потребностей и требований современного рынка труда к языковой подготовке экономистов;

– систематизировать основные цифровые инструменты, применимые в языковом образовании экономических специальностей, классифицировав платформы, приложения и ресурсы по их функциональному назначению и дидактическим возможностям;

– оценить дидактический потенциал выявленных цифровых инструментов для развития специализированных аспектов иноязычной коммуникации в экономической сфере, включая деловую переписку, презентации финансовых данных, ведение переговоров и участие в профессиональных дискуссиях;

– выявить и проанализировать типичные вызовы и ограничения, связанные с использованием цифровых инструментов в обучении иностранным языкам студентов экономических специальностей, рассмотрев технологические, методические, психолого-педагогические и мотивационные аспекты;

– разработать практические рекомендации по преодолению выявленных ограничений и эффективной интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс подготовки экономистов, обосновав оптимальные стратегии их применения.

Теоретической базой исследования послужили работы ведущих специалистов в области цифровизации языкового образования, раскрывающие принципы интеграции современных технологий в процесс обучения иностранным языкам [5; 6; 7]. Фундаментальное значение для исследования имели труды по применению технологий искусственного интеллекта в образовании, выявляющие механизмы персонализации обучения и адаптивности цифровых инструментов [8].

Особое внимание было уделено исследованиям дидактического потенциала цифровых технологий в образовании и их влияния на формирование коммуникативных компетенций, определяющим перспективы трансформации современного лингвистического образования [9; 10]. Также были проанализированы исследования межкультурной онлайн-коммуникации как средства повышения мотивации к изучению иностранного языка и формирования профессиональных навыков делового общения [11].

Методологические основы исследования базировались на классических трудах по теории коммуникативного обучения иностранным языкам, а также на специализированных исследованиях проблем и ограничений цифровизации образовательного процесса [12; 13; 14]. Важное место заняли работы по анализу технологических вызовов внедрения ИТ-технологий в сферу образования и проблем интеграции педагогических технологий с цифровыми ресурсами [15; 16].

Практическая значимость работы заключается в разработке комплекса рекомендаций по эффективному использованию цифровых инструментов в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей, которые могут быть внедрены в образовательный процесс высших учебных заведений. Результаты исследования создают основу для совершенствования учебных программ, методических материалов и практических рекомендаций для преподавателей, работающих со студентами экономических направлений подготовки.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе дидактического потенциала цифровых инструментов применительно к специфике экономического образования, систематизации цифровых технологий по критерию их эффективности для формирования профессионально ориентированных

языковых компетенций, а также в разработке типологии вызовов и ограничений цифровизации языкового образования в экономической сфере.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении научных представлений о механизмах интеграции цифровых технологий в лингводидактику, расширении теоретических основ профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в условиях цифровой трансформации образования.

***Специфика формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей***

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей характеризуется рядом специфических особенностей, обусловленных профессиональными требованиями современной экономической сферы [17, с. 106]. Экономическое образование предполагает подготовку специалистов, способных эффективно функционировать в международной деловой среде, что требует не только общих языковых навыков, но и глубокого понимания профессиональной терминологии, культурных особенностей делового общения и специфических коммуникативных стратегий [18, с. 56–60].

Анализ современных требований рынка труда показывает, что работодатели ожидают от экономистов владения иностранным языком на уровне, позволяющем вести деловые переговоры, составлять финансовые отчеты, презентовать экономические данные международной аудитории и участвовать в профессиональных дискуссиях [19]. Особую важность приобретает способность адаптировать коммуникативные стратегии в зависимости от культурного контекста и специфики экономических систем различных стран.

Профессиональные языковые потребности студентов экономических специальностей включают развитие навыков письменной коммуникации для составления деловой корреспонденции, аналитических отчетов и презентационных материалов. Устная коммуникация требует умения участвовать в деловых встречах, проводить презентации, вести переговоры и дискутировать по профессиональным вопросам. Особое значение имеет развитие навыков аудирования для понимания специализированного контента, включая лекции, вебинары, подкасты и видеоматериалы экономической тематики [20].

Когнитивные особенности студентов экономических специальностей также влияют на процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Аналитическое мышление, характерное для будущих экономистов, способствует систематизации языкового материала и структурированному подходу к изучению профессиональной лексики [21, с. 178–181]. Однако это может создавать определенные трудности в развитии спонтанной устной речи и творческих аспектов коммуникации.

Мотивационные факторы играют ключевую роль в успешном освоении иностранного языка студентами экономических специальностей [22]. Понимание прямой связи между языковыми компетенциями и будущими карьерными возможностями создает сильную внутреннюю мотивацию к изучению языка. Однако высокие требования к точности и профессионализму могут вызывать тревожность и снижать готовность к коммуникативным рискам, необходимым для развития беглости речи.

***Систематизация цифровых инструментов в языковом образовании экономических специальностей***

Современный арсенал цифровых инструментов для языкового образования экономических специальностей отличается значительным разнообразием и может быть систематизирован по различным критериям функционального назначения и дидактических возможностей [23]. Комплексный анализ существующих решений позволяет выделить несколько основных категорий инструментов, каждая из которых обладает специфическими характеристиками и потенциалом применения.

Адаптивные обучающие платформы представляют собой интегрированные системы, способные подстраиваться под индивидуальные потребности и уровень подготовки студентов [24, с. 296–300]. Эти платформы используют алгоритмы машинного обучения для анализа прогресса обучающихся и автоматической корректировки содержания и сложности заданий. Особенностью таких систем является возможность создания персонализированных траекторий обучения, учитывающих специфику экономического профиля подготовки.

Мобильные приложения для изучения языков составляют отдельную категорию цифровых инструментов, характеризующуюся высокой доступностью и гибкостью использования (Duolingo, Babbel, Memrise, Busuu, Rosetta Stone, LinguaLeo, Anki, HelloTalk, Tandem, Mondly). Специализированные приложения для изучения делового языка предлагают контент, ориентированный на профессиональные потребности экономистов, включая терминологические словари, ситуативные диалоги и интерактивные упражнения по деловой коммуникации [25, с. 6].

Виртуальные симуляторы деловых ситуаций представляют инновационную категорию инструментов, позволяющих студентам практиковать языковые навыки в контексте реалистичных профессиональных сценариев [26]. Эти системы моделируют различные аспекты экономической деятельности от проведения переговоров до презентации финансовых результатов, создавая безопасную среду для экспериментирования с языком.

Системы автоматизированной оценки языковых навыков используют технологии искусственного интеллекта для анализа письменной и устной речи студентов [27]. Эти инструменты способны оценивать не только грамматическую корректность, но и стилистическую адекватность, терминологическую точность и коммуникативную эффективность, что особенно важно для профессионально ориентированного обучения.

Интерактивные мультимедийные ресурсы включают специализированные веб-сайты, онлайн-курсы и образовательные платформы, предлагающие аутентичные материалы экономической тематики. Эти ресурсы характеризуются высоким уровнем интерактивности и предоставляют возможности для работы с реальными экономическими данными, аналитическими отчетами и профессиональными публикациями на иностранном языке [9].

Социальные платформы для языкового обмена создают возможности для аутентичной коммуникации с носителями языка и профессионалами экономической сферы из различных стран. Эти инструменты способствуют развитию межкультурной компетенции и позволяют студентам получать обратную связь от представителей целевой языковой и профессиональной общности [10, с. 43].

***Дидактический потенциал цифровых инструментов для развития профессиональной иноязычной коммуникации***

Дидактический потенциал цифровых инструментов в развитии специализированных аспектов иноязычной коммуникации в экономической сфере характеризуется многогранностью и высокой эффективностью воздействия на различные компоненты коммуникативной компетенции [7, с. 69]. Анализ возможностей современных цифровых решений демонстрирует их способность значительно расширить традиционные границы языкового образования и создать качественно новые условия для формирования профессиональных языковых навыков [6].

В области развития навыков деловой переписки цифровые инструменты предоставляют уникальные возможности для моделирования реальных коммуникативных ситуаций [11]. Специализированные платформы позволяют студентам практиковаться в составлении различных типов деловых документов, получая мгновенную обратную связь относительно стилистической корректности, терминологической точности и коммуникативной эффективности. Интеграция с реальными базами данных экономической информации обеспечивает работу с актуальным контентом и развитием навыков адаптации языка к специфическим профессиональным контекстам.

Развитие презентационных навыков получает значительную поддержку благодаря интерактивным симуляторам и виртуальным средам обучения [10, с. 48]. Эти инструменты позволяют студентам практиковаться в представлении финансовых данных, экономических анализов и бизнес-планов перед виртуальной аудиторией, получая детальную обратную связь не только о языковой корректности, но и о невербальных аспектах коммуникации, структуре презентации и эффективности визуального сопровождения.

Особый потенциал цифровых инструментов проявляется в развитии навыков ведения переговоров. Виртуальные симуляторы создают возможности для отработки различных стратегий переговорного процесса в безопасной среде, где студенты могут экспериментировать с языковыми средствами, анализировать эффективность различных коммуникативных подходов и получать детальную аналитику своей коммуникативной деятельности [5, с. 60].

Участие в профессиональных дискуссиях получает новое измерение благодаря онлайн-платформам и форумам, специализирующимся на экономической тематике. Эти инструменты позволяют студентам вступать в аутентичные профессиональные дискуссии с экономистами и специалистами из различных стран, развивая не только языковые навыки, но и профессиональные компетенции в области экономического анализа и критического мышления.

Адаптивность цифровых инструментов обеспечивает персонализацию обучения в соответствии с индивидуальными потребностями и стилем обучения каждого студента. Системы искусственного интеллекта анализируют паттерны обучения, выявляют проблемные области и автоматически корректируют содержание и методы обучения для максимизации эффективности образовательного процесса [8, с. 73].

Мультимодальность современных цифровых решений позволяет интегрировать различные типы контента и активности, создавая комплексную образовательную среду. Сочетание аудиовизуальных материалов, интерактивных упражнений, симуляций и игровых элементов обеспечивает глубокое погружение в изучаемый материал и способствует более эффективному запоминанию и применению языковых навыков.

***Вызовы и ограничения использования цифровых инструментов в языковом образовании экономистов***

Несмотря на значительный потенциал цифровых инструментов, их применение в процессе обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей сталкивается с рядом существенных вызовов и ограничений, которые требуют комплексного анализа и стратегического подхода к решению. Эти проблемы охватывают технологические, методические, психолого-педагогические и мотивационные аспекты образовательного процесса.

Технологические вызовы связаны прежде всего с неравномерностью доступа к современным цифровым решениям и качественному интернет-соединению. Студенты из различных социально-экономических слоев могут сталкиваться с ограниченными возможностями использования продвинутых цифровых инструментов, что создает неравенство в образовательных возможностях. Кроме того, быстрое развитие технологий требует постоянного обновления программного обеспечения и оборудования, что создает значительную финансовую нагрузку на образовательные учреждения [15].

Проблемы совместимости различных цифровых платформ и инструментов создают дополнительные трудности для интеграции комплексных образовательных решений. Отсутствие единых стандартов и протоколов обмена данными между различными системами затрудняет создание целостной цифровой образовательной среды и может приводить к фрагментации учебного процесса [16].

Методические ограничения проявляются в недостаточной разработанности педагогических подходов к эффективному использованию цифровых инструментов в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам. Многие преподаватели испытывают трудности в адаптации традиционных методических принципов к цифровой среде и нуждаются в специальной подготовке для эффективного использования современных технологий [12, с. 207].

Качество цифрового контента для изучения языка экономических специальностей часто не соответствует реальным профессиональным потребностям студентов. Многие существующие ресурсы предлагают упрощенные или устаревшие материалы, которые не отражают современные тенденции в экономической сфере и не готовят студентов к реальным вызовам профессиональной коммуникации.

Психолого-педагогические вызовы включают проблему цифровой перегрузки, когда избыток информации и множество доступных инструментов создают когнитивную нагрузку, препятствующую эффективному обучению [13, с. 136]. Студенты могут испытывать трудности в концентрации внимания при работе с цифровыми устройствами, особенно при выполнении длительных заданий или изучении сложного материала.

Отсутствие непосредственного человеческого взаимодействия в некоторых цифровых форматах обучения может негативно влиять на развитие коммуникативных навыков и социальных компетенций. Особенно это касается невербальных аспектов коммуникации, которые играют важную роль в деловом общении и не могут быть полноценно отработаны в виртуальной среде.

Мотивационные ограничения связаны с потенциальным снижением внутренней мотивации при чрезмерном использовании внешних стимулов, характерных для многих цифровых обучающих систем. Геймификация и системы поощрений могут приводить к формированию зависимости от внешнего подкрепления, что негативно влияет на развитие самостоятельности и внутренней мотивации к изучению языка [14, с. 84–87].

Проблема поверхностного обучения возникает при использовании цифровых инструментов, ориентированных на быстрое получение результатов и немедленную обратную связь. Это может препятствовать развитию глубокого понимания языковых явлений и формированию устойчивых навыков критического мышления, необходимых для профессиональной деятельности экономистов.

***Практические рекомендации по эффективной интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс***

Разработка эффективных стратегий интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс подготовки экономистов требует комплексного подхода, учитывающего специфику профессиональных потребностей, индивидуальные особенности обучающихся и ограничения существующих технологических решений. Предлагаемые рекомендации основаны на анализе лучших практик и результатах эмпирических исследований в области цифровой дидактики.

Стратегический подход к планированию цифровой трансформации языкового образования должен начинаться с четкого определения образовательных целей и ожидаемых результатов. Образовательные учреждения должны разработать комплексную стратегию внедрения цифровых инструментов, которая включает анализ потребностей студентов, оценку существующих ресурсов и поэтапный план реализации инновационных решений.

Принцип педагогической целесообразности должен стать основой для выбора конкретных цифровых инструментов. Каждый инструмент должен использоваться не ради технологических инноваций, а для решения конкретных образовательных задач и достижения определенных компетенций. Важно обеспечить соответствие выбранных решений профессиональным потребностям будущих экономистов и актуальным требованиям рынка труда.

Гибридный подход к обучению, сочетающий преимущества цифровых инструментов с традиционными методами преподавания, показывает наибольшую эффективность в развитии иноязычной коммуникативной компетенции [28, с. 299–301]. Очные занятия должны фокусироваться на развитии навыков спонтанной коммуникации, групповой работе и решении комплексных коммуникативных задач, в то время как цифровые инструменты могут использоваться для индивидуальной работы над специфическими аспектами языка.

Персонализация обучения должна стать ключевым принципом использования цифровых инструментов. Адаптивные системы должны учитывать не только уровень языковой подготовки студентов, но и их стиль обучения, профессиональные интересы и карьерные планы. Создание индивидуальных образовательных траекторий позволит максимизировать эффективность обучения и повысить мотивацию студентов.

Профессиональное развитие преподавателей является критически важным фактором успешной интеграции цифровых инструментов. Необходимо организовать систематическое обучение педагогов не только техническим аспектам использования цифровых инструментов, но и методическим принципам их эффективного применения в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам.

Качество цифрового контента должно стать приоритетом при выборе и разработке образовательных ресурсов. Контент должен быть актуальным, профессионально ориентированным и соответствовать современным стандартам экономической деятельности. Важно обеспечить регулярное обновление материалов и их адаптацию к изменяющимся требованиям профессиональной среды.

Система мониторинга и оценки эффективности должна включать как количественные, так и качественные показатели. Необходимо отслеживать не только академические достижения студентов, но и их готовность к профессиональной коммуникации, уровень мотивации и удовлетворенность образовательным процессом. Регулярная обратная связь от студентов и работодателей поможет корректировать стратегии использования цифровых инструментов.

Создание сообщества практиков среди преподавателей и студентов способствует обмену опытом и лучшими практиками использования цифровых инструментов. Организация регулярных семинаров, мастер-классов и конференций позволит распространять успешные практики и решать возникающие проблемы коллективными усилиями.

Этические аспекты использования цифровых технологий в образовании требуют особого внимания. Необходимо обеспечить защиту персональных данных студентов, прозрачность алгоритмов оценки и справедливое распределение образовательных возможностей независимо от технологических возможностей обучающихся.

Проведенное исследование дидактического потенциала цифровых инструментов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей позволяет сделать вывод о неоднозначном характере их воздействия на образовательный процесс. Анализ современного состояния цифровизации языкового образования демонстрирует существенные возможности для трансформации традиционных методов обучения, однако выявляет и серьезные ограничения, требующие комплексного подхода к их преодолению.

Цифровые инструменты действительно открывают качественно новые перспективы для формирования профессионально ориентированной языковой среды, позволяя студентам экономических специальностей погружаться в аутентичные деловые контексты и развивать навыки, максимально приближенные к реальным профессиональным требованиям. Возможности моделирования деловых ситуаций, интерактивного взаимодействия с актуальным экономическим контентом и персонализации образовательных траекторий создают основу для эффективного развития коммуникативной компетенции.

Вместе с тем исследование выявило существенные вызовы, связанные с техническими ограничениями, качеством цифрового контента, психолого-педагогическими аспектами обучения и необходимостью профессионального развития преподавателей. Проблемы цифровой перегрузки, поверхностного обучения и недостаточной готовности педагогических кадров к работе с инновационными технологиями требуют системного решения на институциональном уровне.

Успешная интеграция цифровых инструментов в процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей возможна только при условии сбалансированного подхода, учитывающего как технологические возможности, так и педагогические принципы эффективного обучения. Необходимо обеспечить гармоничное сочетание цифровых и традиционных методов обучения, сохраняя при этом человеческое измерение образовательного процесса и фокусируясь на развитии критического мышления и глубокого понимания языковых явлений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических моделей оптимального использования цифровых инструментов, созданием качественного профессионально ориентированного контента и изучением долгосрочных эффектов цифровизации на формирование языковых компетенций будущих экономистов. Только комплексный подход к решению выявленных проблем позволит полноценно реализовать дидактический потенциал цифровых технологий в языковом образовании экономических специальностей.

Библиографический список


1. Шульц В.Л., Бочкарев С.А., Кульба В.В. и др. Анализ проблем трансформации систем законодательного регулирования и правоприменения в условиях цифровизации и методов оценки эффективности принимаемых решений. *Национальная безопасность. Nota bene*. 2019; № 4: 19–74.
2. Сокур Е.А. Знание английского языка – основа успешного развития профессионала в финансово-банковском секторе. *Наука и современность*. 2014; № 31: 165–169.
3. Хамраева С.Н. Цифровые технологии в образовательном бизнесе. *Экономика и социум*. 2022; № 10-1 (101): 701–709.
4. Романова М.В., Ваничкина А.С., Смольянникова И.А. и др. Внедрение сквозных цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку профессиональной направленности. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; Т. 10, № 5: 9.
5. Нуртдинова Л.Р. Образовательная среда виртуальной реальности как средство развития коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2017; № 1 (33): 57–65.

6. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30254. DOI: 10.17513/spno.30254
7. Гусева Н.В. Применение цифровых технологий в процессе диагностики иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 69–72. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-69-72
8. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022; Т. 14, № 3: 69–82.
9. Шагиева А.К. Цифровые образовательные ресурсы. *Студенческий научный форум*: материалы VII Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015008033
10. Соболева В., Маякина А. Роль и условия эффективности межкультурной онлайн-коммуникации как важного средства повышения мотивации к изучению иностранного языка. *Aiusheeva*. 2023; № 4: 35–64.
11. Снигирев А.В., Феденева Ю.Б. Виртуальная деловая переписка: тенденции и возможности обучения. *Вестник ЧелГУ*. 2022; № 9 (467).
12. Буримская Д.В. Педагогические подходы к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку на базе ИКТ. *Вестник Томского государственного университета*. 2020; № 459: 205–212.
13. Елшанский С.П. Когнитивная неэффективность школьного обучения в условиях цифровизации. *Сибирский психологический журнал*. 2021; № 79: 130–152.
14. Орынбасар А.А. The influence of gamification technologies on motivation and progress in independent learning of a foreign language. *World of Science and Education*. 2025: 84–87.
15. Гаязов Р.Н. Необходимость внедрения IT-технологий в сферу образования. *Вестник науки*. 2025; № 6 (87).
16. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Проблемы интеграции педагогических технологий и цифровых ресурсов в образовательном процессе. *КПЖ*. 2021; № 6 (149).
17. Ряполова Н.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических направлений подготовки с использованием инновационных технологий. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2022; Т. 14, № 3: 105–112.
18. Кобелева Е.П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2010; № 12: 56–60.
19. Рожкова К.В., Рощин С.Ю. *Вознаграждается ли знание иностранного языка на российском рынке труда?* Серия WP15: Научные труды Лаборатории исследований рынка труда. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.
20. Ипатова Л.О. Обучение профессиональному взаимодействию студентов экономических специальностей на занятиях по иностранному языку. *Современные научные исследования и инновации*. 2014; № 3. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2014/03/33131
21. Хижная А.В., Козлова А.Д., Макарова Н.В. Развитие аналитических умений у будущих экономистов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; Т. 10, № 2 (35): 178–181.
22. Камаева Т.С., Христолюбова А.А. Проблема мотивации студентов экономических специальностей к изучению английского языка. *Высшее образование сегодня*. 2018; № 12.
23. Захарова М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка. *Мир педагогики и психологии:* международный научно-практический журнал. 2020; № 06 (47). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovye-instrumenty-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka.html
24. Кудинова Т.В. Evolution of adaptive learning methods: aspects of introducing artificial intelligence technologies. *Современное педагогическое образование*. 2024; № 5: 296–300. DOI: 10.24412/2587-8328-2024-5-296-300
25. Аверьянова В.В. Преимущества и недостатки мобильных приложений для изучения английской лексики. *Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины*. Серия: Социально-экономические и общественные науки. 2023; № 5 (140): 5–10.
26. Hsu C.-Y., Wu T.-T. Application of Business Simulation Games in Flipped Classrooms to Facilitate Student Engagement and Higher-Order Thinking Skills for Sustainable Learning Practices. *Sustainability*. 2023; Vol. 15: 16867. DOI: 10.3390/su152416867
27. Van Moere A., Downey R. *Technology and Artificial Intelligence in Language Assessment*. 2016. DOI: 10.1515/9781614513827-023.
28. Кутузова З.Ю. Гибридное обучение иностранным языкам с использованием информационных технологий. *Молодой ученый*. 2025; № 11 (562): 299–301. Available at: https://moluch.ru/archive/562/122975/


References


1. Shul'c V.L., Bochkarev S.A., Kul'ba V.V. i dr. Analiz problem transformacii sistem zakonodatel'nogo regulirovaniya i pravoprimeneniya v usloviyah cifrovizacii i metodov ocenki `effektivnosti prinimaemyh reshenij. *Nacional'naya bezopasnost'. Nota bene*. 2019; № 4: 19-74.
2. Sokur E.A. Znanie anglijskogo yazyka – osnova uspeshnogo razvitiya professionala v finansovo-bankovskom sektore. *Nauka i sovremennost'*. 2014; № 31: 165-169.
3. Hamraeva S.N. Cifrovye tehnologii v obrazovatel'nom biznese. *`Ekonomika i socium*. 2022; № 10-1 (101): 701-709.
4. Romanova M.V., Vanichkina A.S., Smol'yannikova I.A. i dr. Vnedrenie skvoznyh cifrovyh tehnologij v process obucheniya inostrannomu yazyku professional'noj napravlennosti. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; T. 10, № 5: 9.
5. Nurtdinova L.R. Obrazovatel'naya sreda virtual'noj real'nosti kak sredstvo razvitiya kommunikativnoj kompetencii studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2017; № 1 (33): 57-65.
6. Serostanova N.N., Choporova E.I. Sovremennye tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov v `epohu cifrovizacii obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30254. DOI: 10.17513/spno.30254
7. Guseva N.V. Primenenie cifrovyh tehnologij v processe diagnostiki inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov `ekonomicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 69-72. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-69-72
8. Kotlyarova I.O. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2022; T. 14, № 3: 69-82.
9. Shagieva A.K. Cifrovye obrazovatel'nye resursy. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy VII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015008033
10. Soboleva V., Mayakina A. Rol' i usloviya `effektivnosti mezhkul'turnoj onlajn-kommunikacii kak vazhnogo sredstva povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Aiusheeva*. 2023; № 4: 35-64.
11. Snigirev A.V., Fedeneva Yu.B. Virtual'naya delovaya perepiska: tendencii i vozmozhnosti obucheniya. *Vestnik ChelGU*. 2022; № 9 (467).
12. Burimskaya D.V. Pedagogicheskie podhody k obucheniyu professional'no-orientirovannomu inostrannomu yazyku na baze IKT. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 459: 205-212.
13. Elshanskij S.P. Kognitivnaya ne`effektivnost' shkol'nogo obucheniya v usloviyah cifrovizacii. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2021; № 79: 130-152.
14. Orynbasar A.A. The influence of gamification technologies on motivation and progress in independent learning of a foreign language. *World of Science and Education*. 2025: 84-87.
15. Gayazov R.N. Neobhodimost' vnedreniya IT-tehnologij v sferu obrazovaniya. *Vestnik nauki*. 2025; № 6 (87).
16. Goncharuk N.P., Hromova E.I. Problemy integracii pedagogicheskih tehnologij i cifrovyh resursov v obrazovatel'nom processe. *KPZh*. 2021; № 6 (149).
17. Ryapolova N.V. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov `ekonomicheskih napravlenij podgotovki s ispol'zovaniem innovacionnyh tehnologij. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2022; T. 14, № 3: 105-112.
18. Kobeleva E.P. Formirovanie professional'noj inoyazychnoj kompetencii buduschih specialistov `ekonomicheskogo profilya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 12: 56-60.
19. Rozhkova K.V., Roschin S.Yu. *Voznagrazhdaetsya li znanie inostrannogo yazyka na rossijskom rynke truda?* Seriya WP15: Nauchnye trudy Laboratorii issledovanij rynka truda. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019.
20. Ipatova L.O. Obuchenie professional'nomu vzaimodejstviyu studentov `ekonomicheskih special'nostej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2014; № 3. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2014/03/33131
21. Hizhnaya A.V., Kozlova A.D., Makarova N.V. Razvitie analiticheskih umenij u buduschih `ekonomistov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 10, № 2 (35): 178-181.
22. Kamaeva T.S., Hristolyubova A.A. Problema motivacii studentov `ekonomicheskih special'nostej k izucheniyu anglijskogo yazyka. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2018; № 12.
23. Zaharova M.V. Cifrovye instrumenty prepodavaniya anglijskogo yazyka. *Mir pedagogiki i psihologii:* mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2020; № 06 (47). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovye-instrumenty-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka.html
24. Kudinova T.V. Evolution of adaptive learning methods: aspects of introducing artificial intelligence technologies. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 5: 296-300. DOI: 10.24412/2587-8328-2024-5-296-300
25. Aver'yanova V.V. Preimuschestva i nedostatki mobil'nyh prilozhenij dlya izucheniya anglijskoj leksiki. *Izvestiya Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny.* Seriya: Social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki. 2023; № 5 (140): 5-10.
26. Hsu C.-Y., Wu T.-T. Application of Business Simulation Games in Flipped Classrooms to Facilitate Student Engagement and Higher-Order Thinking Skills for Sustainable Learning Practices. *Sustainability*. 2023; Vol. 15: 16867. DOI: 10.3390/su152416867
27. Van Moere A., Downey R. *Technology and Artificial Intelligence in Language Assessment*. 2016. DOI: 10.1515/9781614513827-023.
28. Kutuzova Z.Yu. Gibridnoe obuchenie inostrannym yazykam s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij. *Molodoj uchenyj*. 2025; № 11 (562): 299-301. Available at: https://moluch.ru/archive/562/122975/


*Статья поступила в редакцию 22.08.25*

УДК 37.012 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-97-101

***Bykova E.A.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: elbykova80@mail.ru*
***Istomina S.V.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: istomina-sv@mail.ru*

**RISK FACTORS OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS: AGE AND GENDER SPECIFICITY.** The article raises a problem of detecting and preventing signs of deviations in children and adolescents. The aim of the research is to study features of manifestation, age dynamics and gender specificity of risk factors that increase the likelihood of deviant behavior in adolescents and protective factors that must be taken into account during psychological and pedagogical support. The results of an empirical study of 680 students of general education institutions aged 13 to 18 years are presented. To solve the research tasks, the "Unified Methodology of Socio-Psychological Testing" (EMPT) was used, which makes it possible to identify risk factors leading to deviant behavior of respondents and protective factors that allow them to withstand the negative effects of the environment. The analysis of the data shows that risk factors such as "The need for group attention", "Risk seeking", and "Anxiety" have the greatest negative impact on respondents, and adolescents are more susceptible to this. The prevailing protection factors are "Acceptance by parents", "Acceptance by classmates", "Frustration resistance", and "Self-control of behavior".

*Key words:* **deviant behavior, risk group, adolescents, risk factors deviation, protection factors**

***Е.А. Быкова****, канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: elbykova80@mail.ru*
***С.В. Истомина****, канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: istomina-sv@mail.ru*

# ФАКТОРЫ РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: ВОЗРАСТНАЯ И ПОЛОВАЯ СПЕЦИФИКА

Статья посвящена проблеме выявления и предупреждения признаков девиаций у детей и подростков. Целью исследования было изучение особенностей проявления, возрастной динамики и половой специфики факторов риска, повышающих вероятность возникновения отклоняющегося поведения подростков и факторов защиты, которые необходимо учитывать в ходе психолого-педагогического сопровождения. Представлены результаты эмпирического исследования 680 обучающихся общеобразовательных организаций в возрасте от 13 до 18 лет. Для решения задач исследования была использована «Единая методика социально-психологического тестирования» (ЕМ СПТ), позволяющая определить факторы риска, приводящие к отклоняющемуся поведению респондентов, и факторы защиты, способствующие противостоянию негативным воздействиям среды. Анализ данных показал, что наибольшее негативное влияние на респондентов оказывают такие факторы риска, как «Потребность во внимании группы», «Стремление к риску», «Тревожность», в большей степени этому подвержены подростки. Преобладающими являются факторы защиты «Принятие родителями», «Принятие одноклассниками», «Фрустрационная устойчивость», «Самоконтроль поведения».

*Ключевые слова:* **девиантное поведение, группа риска, подростки, факторы риска девиация, факторы защиты**

***Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Психологические особенности обучающихся «группы риска»: выявление и предупреждение неблагоприятных факторов развития» (№ 16-32 от 29 мая 2025 г.)***

Проблема выявления и предупреждения признаков девиаций у детей и подростков в современном мире приобретает всё большую актуальность. Это связано как с условиями нестабильности экономической и политической мировой системы, так и со сложностью формирования устойчивых ценностных установок гражданской и личностной идентичности, рассогласования действий института семьи по воспитанию и социализации подрастающего поколения.

В Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденной указом Президента Российской Федерации от 17 мая 2023 г. № 358, в качестве приоритетной задачи определены формирование и поддержка навыков здорового образа жизни у детей и семей, имеющих детей, популяризация культуры здоровья семьи как базовой ценности, а также повышение эффективности мероприятий, направленных на профилактику потребления психоактивных веществ. В данном контексте своевременное выявление социальных рисков, в том числе формирования отклоняющегося и рискового поведения обучающихся, становится приоритетным направлением государственной политики.

Своевременная профилактическая работа с детьми и подростками, находящимися в зоне риска, является необходимым условием для их гармоничного психического развития, повышения качества обучения и социализации.

Целью нашего исследования было изучение особенностей и возрастной динамики факторов риска, повышающих вероятность возникновения отклоняющегося поведения подростков, и факторов защиты, позволяющих противостоять негативным воздействиям среды.

Задачи исследования заключались в изучении рискогенности социально-психологических условий, в которых находятся обучающиеся, анализе факторов защиты негативному влиянию социума, их возрастные и половые различия.

Научная новизна заключается в выявлении факторов риска и факторов защиты, способствующих возникновению склонности к различным формам девиантного поведения, а также их возрастная динамика и половая специфика.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении возрастной и половой специфики факторов риска девиантного поведения подростков и факторов защиты, являющихся предикторами противостояния негативному влиянию среды.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования материалов исследования в практической деятельности педагогов-психологов и иных педагогов образовательных организаций при выстраивании профилактической работы с обучающимися по различным видам девиантного поведения, в том числе по профилактике общественно опасного поведения несовершеннолетних.

Современные исследования условий и факторов, повышающих устойчивость детей и подростков к неблагоприятным воздействиям среды, показывают, что способность противостоять влиянию социума и информационного пространства формируется благодаря адаптивному сочетанию внутренних ресурсов и социального контекста взросления личности.

Так. в исследовании Н.Н. Васягиной, Н.И. Шемпелевой показано, что при воздействии на подростков идентичных событий травматического характера развитию суицидальных намерений будет способствовать сочетание различных факторов, включающих как личностные особенности, так и особенности восприятия условий социальной среды (Н.Н. Васягина, Н.И. Шемпелева) [1]. При этом поведенческие и характерологические особенности поведения общей подростковой популяции в своем сочетании совпадают с описанием профиля суицидента, в котором такие факторы защиты, как принятие родителями, одноклассниками, самоэффективность и социальная активность, имеют низкие значения. Из чего авторы заключают, что «…развитию суицидальных намерений подростков может способствовать воздействие на их состояние и самоощущение событий травматического характера, в ситуации, когда они не получают поддержку родителей, одноклассников, а также обладают высокой тревожностью и негативной оценкой собственной эффективности» [1, с. 38].

Опираясь на теорию Э. Шнейдмана, авторы указывают, что суицидальному поведению предшествует ряд событий, а на характер реагирования личности воздействует множество факторов, таких как индивидуально-личностные особенности обучающегося, социальный статус, характер семейного воспитания, наличие или отсутствие травматического опыта, состояние здоровья, психогенетические и психолого-педагогические факторы [1, с. 3].

Ощущение психологической безопасности (в системе семейных отношений и ближайшего окружения), качества жизнестойкости, жизнеспособности, личностного потенциала и, как следствие, сохранение витальности становятся определяющими при защите психологического здоровья детей и подростков.

Значительное количество современных исследований проводится в контексте изучения феномена жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, А.Н. Фоминова, Ю.С. Савенко, В.П. Иванова, Д.В. Толмачева, К.А. Миняхина, А.А. Кузнецова, А.А. Земскова, и др.) [2,3,4]. Показано, что фактор жизнестойкости повышает способность личности сопротивляться сложным жизненным ситуациям, поскольку связан с такими личностными характеристиками, как общительность, эмоциональная стабильность, любопытство, сдержанность, ответственность (С.Б. Пашкин, Е.П. Кораблина, Н.Б. Лисовская, Е.И. Бражник, Г.Ю. Иконникова [5, с. 387], стрессоустойчивость (Е.С. Письменюк, Е.Ю. Соколов, Л.Г. Магурдумова и др.). Жизнеспособность личности рассматривается как отдельный феномен устойчивости личности, как «…способность преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства с возможностью восстанавливаться и развиваться, используя внутренние и внешние ресурсы. Жизнеспособности ее проявление в каждый конкретный момент зависит от соотношения факторов риска и факторов защиты» [6, с. 19].

В ранее проведённых нами исследованиях обнаружен большой процент подростков с высоким уровнем антивитальности по следующим шкалам: антивитальные мысли и действия, одиночество, недоверчивость, тревожные руминации, склонность к ассоциальному поведению и низкий уровень жизнестойкости [7]. Выявлена тенденция повышения уровня антивитальных мыслей и действий у подростков от пятого к девятому классу, невысокие показатели жизненного тонуса, целеустремлённости и стрессоустойчивости. Наиболее высокий риск саморазрушительных действий выявлен у младших подростков, а также значимая тенденция снижения тревожных фиксаций на жизненных событиях на протяжении подросткового возраста [8].

В качестве фактора снижения влияния рисков на личность подростков с девиантным поведением рассматривается повышение их личностно-адаптационного потенциала (совокупность возможностей и способностей личности к преодолению возникающих угроз, умение принять их и использовать различные ресурсы для адаптации к новым условиям). Исследование ценностно-смысловой сферы, социально-психологических особенностей подростков с девиантным поведением показало, что их личностно-адаптационный потенциал ограничен рамками закрытой группы. Вне ее подростки слабо адаптированы к окружающей социальной среде. Это продуцирует новые риски и повторные девиации. Данный фактор выступает предпосылкой для выстраивания системы профилактики в среде подростков с девиантным поведением (Е.О. Чернова, А.Н. Грязнов, 2021) [9].

Кроме того, устойчиво сформированные ценности являются необходимым условием противостояния факторам риска. Так, в исследованиях И.А. Баевой показано, что ценности подростков с разным уровнем психологической безопасности имеют некоторые различия, в частности все ценности в группе с низким уровнем ПБ имеют особенность – ценности на уровне индивидуальных приоритетов имеют более высокие значения, чем ценности на уровне нормативных идеалов [10].

Одно из ведущих значений в формировании делинквентного поведения подростков играют социально-психологические особенности. Исследования показывают, что криминальная активность детей и подростков является многофакторным явлением, которое обусловлено рядом социально-психологических неблагоприятных факторов, куда входят неполная семья, неблагоприятные социально-бытовые условия, воспитание в условиях гипоопеки с элементами агрессии, низкая успеваемость, вовлеченность в асоциальные группы сверстников становятся предикторами совершения подростками правонарушений (В.А. Мудров, А.В. Сахаров, 2025) [11].

При этом к значимым факторам, защищающим социальный аспект личности, относятся личностный потенциал адаптивных возможностей человека в рамках социально приемлемых нравственных норм, умение понимать и принимать других, быть социально значимым среди других, принятым другим (Агузумцян, 2009).

Как отмечается в исследовании Ю.А. Клейберга, Д.В. Деулина, в настоящее время традиционные виды девиаций дополняются новыми, обусловленными стремительным социально-экономическим и технологическим развитием общества. Так, рассматривая новый для общества феномен квадробинга, авторы определяют его как результат утраты социальной идентичности. Его возникновение связано с угрозой психологической безопасности личности, недостаточностью социального опыта в дисфункциональных семьях, неполных, в условиях длительной социальной депривации [12].

В исследовании Н.Б. Флоровой качество родительства рассматривается как важнейший предиктор поведенческих проблем и степени жизненной самореализации детей и подростков в раннем детстве и в период обучения. Индикаторами и прогнозными факторами (predictive factors) аддиктивности могут считаться практически все динамически изменяющиеся качественные и количественные параметры, характеристики и свойства поведения, которые могут быть зарегистрированы, измерены и оценены исследователем/наблюдателем в семье [13; 14].

Фактор социально-токсичной среды как ведущий при формировании рискового поведения подростков выделяется в исследовании американских психологов [15]. Данная среда характеризуется демонстрацией употребления психоактивных веществ, вызывающим поведением, связанным с негативной системой жизненных ценностей семьи и ведущим к снижению «активов индивидуального развития» молодежи. В результате нарушается траектория развития детей и подростков младшей возрастной группы (среднего возраста 10,9 лет), увеличивая риск формирования импульсивного поведения и повышая вероятность дальнейшего негативного копинга в подростковом возрасте (Флорова Н.Б., 2012).

В связи с вышесказанным основной целью первичной профилактической работы образовательной организации в отношении всех видов девиантного поведения является ослабление рассмотренных факторов риска, укрепление витальных установок, расширение просоциальных жизненных навыков и компетенций детей и подростков, формирование у них активных стратегий разрешения проблем, личностных свойств и качеств (ресурсов), помогающих эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями.

Материалы статьи основаны на результатах исследования, проведенного в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Психологические особенности обучающихся «группы риска»: выявление и предупреждение неблагоприятных факторов развития». В эксперименте приняли участие 680 обучающихся общеобразовательных организаций города Шадринска Курганской области, из них 380 девочек (55,9%) и 300 мальчиков (44,1%). Распределение обучающихся по возрастам представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение обучающихся по возрастам

| Возраст | 13 лет | 14 лет | 15 лет | 16 лет | 17 лет | 18 лет |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Количество | 112 | 146 | 153 | 112 | 92 | 65 |
| % | 16,5 | 21,4 | 22,5 | 16,5 | 13,5 | 9,6 |

Таблица 2

Распределение обучающихся (шкалы факторов риска), в %

| Показатель | 13 лет | 14 лет | 15 лет | 16 лет | 17 лет | 18 лет |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Шкала «Плохая приспосабливаемость, зависимость» | | | | | | |
| ниже нормы | 67,8 | 63 | 65,3 | 58 | 64,1 | 47,7 |
| норма | 30,4 | 35,6 | 32,7 | 42 | 34,8 | 50,8 |
| выше нормы | 1,8 | 1,4 | 2 | 0 | 1,1 | 1,5 |
| Шкала «Потребность во внимании группы» | | | | | | |
| ниже нормы | 52,7 | 53,5 | 56,2 | 45,5 | 56,5 | 30,8 |
| норма | 41,1 | 43,1 | 39,9 | 52,7 | 43,5 | 69,2 |
| выше нормы | 6,2 | 3,4 | 3,9 | 1,8 | 0 | 0 |
| Шкала «Принятие асоциальных (аддиктивных) установок» | | | | | | |
| ниже нормы | 50,9 | 51,4 | 51 | 51,8 | 59,8 | 46,2 |
| норма | 47,3 | 46,6 | 44,4 | 48,2 | 40,2 | 53,8 |
| выше нормы | 1,8 | 2 | 4,6 | 0 | 0 | 0 |
| Шкала «Стремление к риску» | | | | | | |
| ниже нормы | 56,2 | 54,8 | 60,1 | 51,8 | 56,5 | 63,1 |
| норма | 40,2 | 39,8 | 36,6 | 48,2 | 43,5 | 36,9 |
| выше нормы | 3,6 | 5,4 | 3,3 | 0 | 0 | 0 |
| Шкала «Импульсивность» | | | | | | |
| ниже нормы | 79,5 | 62,3 | 57,5 | 41,1 | 57,6 | 55,4 |
| норма | 19,6 | 36,3 | 39,9 | 58,9 | 42,4 | 44,6 |
| выше нормы | 0,9 | 1,4 | 2,6 | 0 | 0 | 0 |
| Шкала «Тревожность» | | | | | | |
| ниже нормы | 50,9 | 51,4 | 59,5 | 44,6 | 63 | 43,1 |
| норма | 46,4 | 45,9 | 37,9 | 51,8 | 34,8 | 53,8 |
| выше нормы | 2,7 | 2,7 | 2,6 | 3,6 | 2,2 | 3,1 |

Для решения задач исследования была использована «Единая методика социально-психологического тестирования» (ЕМ СПТ), позволяющая определить как факторы риска, приводящие к отклоняющемуся поведению респондентов, так и факторы защиты, которые необходимо учитывать и актуализировать в ходе их психолого-педагогического сопровождения. При обработке эмпирических данных применялся пакет прикладных компьютерных программ SPSS 17,0.

Обратимся к анализу данных, полученных в результате обследования, первоначально представив данные по шкалам, отражающим рискогенность социально-психологических условий, в которых находятся обучающиеся (табл. 2).

Показатели по шкале «Плохая приспосабливаемость, зависимость» характеризуют возможности адаптации обучающихся к изменяющимся условиям социокультурной среды, а также поведенческие паттерны взаимодействия с окружающими. 9 человек (1,3%) из общей выборки несамостоятельны, зависимы от мнения других, стремятся соответствовать ожиданиям окружающих, могут подвергаться манипулированию. Треть респондентов (36,5%) имеют нормативные, средние, показатели, что свидетельствует об адекватности восприятия себя в среде других, отсутствии стремления быть членом группы, пренебрегая собственным мнением, установками и ценностями. 423 школьника (62,2%) стремятся к независимости и самостоятельности, хорошо адаптируются к социуму, пресекают все попытки манипулирования. Однако выраженный нонконформизм может привести к отвержению со стороны сверстников, что необходимо учитывать при сопровождении обучающихся данной категории, получив дополнительные сведения социометрическим исследованием.

Эмпирическое значение критерия Kruskal-Wallis Test показало наличие незначительных различий в показателях плохой приспосабливаемости и зависимости респондентов разного возраста (H = 11,611 при $\rho$ = 0,041): количественные показатели свидетельствуют о возрастном снижении низких значений по данной шкале. Наиболее значительные различия выявлены по критерию Mann-Whitney у обучающихся 16 и 17 лет (U = –2,498 при $\rho$ = 0,013), 17 и 18 лет (U = –2,611 при ρ = 0,009), 14 и 17 лет (U = –2,816 при $\rho$ = 0,005).

Более выраженными являются половые различия (U = –5,09 при ρ = 0,000): девочек с высоким и средним уровнем зависимости больше, чем мальчиков, при этом низкие значения чаще встречаются у мальчиков.

Анализ данных по шкале «Потребность во внимании группы» показал, что 50,9% школьников всей выборки имеют низкие показатели, это говорит о малой способности к продуктивному взаимодействию с людьми в составе референтных групп, возможны тенденции к самоизоляции, ярко выраженный эгоизм. Наименьший процент (2,9%) обучающихся связан с высоким стремлением быть частью группы: с ярко выраженной подверженностью групповому влиянию, ориентацией на социальное одобрение, пассивное согласие с мнением подавляющего большинства членов группы, что может привести к следованию негативному девиантному поведенческому примеру. Менее половины респондентов (46,2%) имеют средний уровень потребности во внимании со стороны окружающих.

Нами были выявлены значимые половые различия (U = –3,612 при ρ= 0,000): девушек с низкими значениями шкалы значимо больше. В целом по выборке выявлены достоверные различия в изучаемых показателях (H = 18,792 при ρ = 0,002), что свидетельствует о снижении потребности во внимании с возрастом. В целом к концу подросткового возраста заметна тенденция снижения потребности во внимании других, но 17-летние школьники показывают повышение данного качества, в то время как к 18 годам показатели падают, об этом свидетельствуют как наглядное представление данных, так и статистические расчеты: наиболее значимые различия выявлены между обучающимися 15 и 17 лет (U = –2,236 при ρ =0,018), 16 и 17 лет (U =–2,432 при ρ = 0,015), 13 и 17 лет (U =–3,327 при ρ = 0,001), 14 и 17 лет (U =–3,507 при ρ = 0,000), 17 и 18 лет (U =–3,629 при ρ = 0,000).

Высокие показатели по шкале «Принятие асоциальных установок» зафиксированы лишь у подростков (1,4%), считающих аддиктивные паттерны вполне приемлемыми вследствие низкой критичности собственного поведения. Особое внимание также нужно обратить на тех, у кого выявлены низкие показатели (51,85%), свидетельствующие об определённой ригидности поведенческих установок, высокой тревожности при невозможности (затрудненности) всегда действовать «правильно». 46,75% обучающихся имеют средние, нормативные, показатели.

Девочек с низкими показателями значительно больше, чем мальчиков, в то время как средний и высокий уровни свойственны мальчикам (U =–2,204 при ρ = 0,028). Различия по шкале у обучающихся разных возрастов отсутствуют (H = 4,448 при ρ = 0,487).

Высокий уровень стремления к риску отмечается у 2,1% подростков, что говорит об их выраженной способности к поиску либо созданию опасных ситуаций ради получения эмоционального всплеска. Следует акцентировать внимание на том, что рискогенные условия могут быть опасны не только для самого школьника, но и окружающих, что противоречит основам физической и психологической безопасности. У юношей и девушек такое побуждение отсутствует, при этом статистически значимых различий в выборке нами не выявлено (H = 4,996 при ρ = 0,416). Нормативный уровень выявлен у 40,7% обучающихся; ниже нормы – у 57,2%, неспособных рисковать ради достижения цели, решения задачи, получения нужного результата, они предусмотрительны и осторожны.

Интересен тот факт, что у 13-летних девочек стремление к риску выше, чем у мальчиков этого же возраста, хотя в целом по выборке для девочек характерны более низкие показатели по данной шкале (U =–3,655 при ρ = 0,000).

Меньшее количество школьников с высоким уровнем показателей отмечается по шкале «Импульсивность» – 0,8%, которые характеризуются эмоциональностью и непосредственностью в поведении, прямолинейностью, несоблюдении границ социальной и личной дистанции, что может приводить к конфликтам. У респондентов юношеского возраста данный уровень не зафиксирован. Большинство обучающихся (59%) имеют низкие показатели импульсивности, что говорит о постоянном эмоциональном контроле, сдержанности и дистанцировании от окружающих. Исходя из полученных данных, это наиболее характерно для младших подростков. Средний уровень отмечается у 40,2% детей.

Критерий Kruskal-Wallis показал наличие различий в импульсивности у обучающихся разных возрастов (H = 27,393 при ρ = 0,000): наблюдается динамика снижения количества школьников с низкими показателями к концу подросткового возраста. Наиболее значимые различия обнаружены между обучающимися 13 и 14 лет (U =–3,696 при ρ = 0,000), 16 и 17 лет (U =–3,342 при ρ = 0,001), 13 и 15 лет (U =–3,213 при ρ = 0,001), 15 и 16 лет (U =–4,036 при ρ = 0,000), 14 и 17 лет (U=–2,968 при ρ = 0,003), 15 и 17 лет (U =–2,887 при ρ = 0,004).

Девочек со средним уровнем импульсивности больше, чем мальчиков, в то время как низкие и высокие показатели практически идентичны (U = –3,678 при ρ= 0,000).

Единственная шкала, по которой выявлены высокие показатели у испытуемых всех возрастов (2,8%), – «Тревожность», что свидетельствует о наличии беспокойства, тревоги во многих жизненных ситуациях, а застенчивость и неуверенность в своих силах усугубляют обстоятельства. Наибольшее количество респондентов выявлено в группе пятнадцатилетних подростков.

Нормативный уровень отмечается у 45,1% школьников, большинство имеют показатели ниже нормы (52,1%), можно предположить ярко выраженную прагматичность, безэмоциональное взаимодействие «по делу» (большинство респондентов – в возрасте 18 лет). Различия в уровне тревожности у испытуемых разных возрастов подтверждают и статистические расчеты: (H = 19,494 при ρ = 0,002).

Интересны результаты сопоставления данных у обучающихся разного пола: девочек с высокими показателями больше, при этом количество школьников со средним и низким уровнем различается не более, чем на 5% (U =–8,806 при ρ = 0,000).

Обобщение и интерпретация полученных результатов предшествовали изучению индивидуальных профилей школьников, что позволило совместно с психологами выделить обучающихся «группы риска» с точки зрения реализации системы школьного психолого-педагогического сопровождения. При этом мы сочли важным провести анализ факторов защиты негативному влиянию социума (табл. 3) для грамотного построения коррекционно-развивающей программы.

Наиболее значимым фактором защиты является принятие родителями: выше нормы – 70,8% всей выборки, что свидетельствует о положительных и близких отношениях с родителями, школьникам достаточно внимания, любви и принятия. Однако необходимо уточнить наличие инфантильности и несамостоятельности обучающихся. Наибольшее количество школьников отмечается среди респондентов 18 (80%) и 13 лет (75,9%).

Нормативный уровень выявлен у 23,2% школьников. Особое внимание следует обратить на часть обучающихся (6%), испытывающих недостаток в родительском внимании, можно предположить их безразличие и попустительский либо игнорирующий стиль воспитания. Это вариант наиболее характерен для респондентов 16 и 17 лет.

Статистические расчеты показали наличие значимых возрастных различий (H = 27,581 при ρ = 0,000). Значимые различия обнаружены между обучающимися 15 и 16 лет (U =–2,001 при ρ = 0,045), 17 и 18 лет (U =–3,013 при ρ = 0,003), 13 и 18 лет (U =–4,054 при ρ = 0,000), 14 и 16 лет (U =–2,305 при ρ = 0,021), 14 и 18 лет (U =–4,884 при ρ = 0,000), 15 и 18 лет (U =–4,45 при ρ = 0,000), 16 и 18 лет (U =–2,641 при ρ = 0,008).

Различия у респондентов разного пола не обнаружены (U =–1,327 при ρ = 0,184).

Такой фактор защиты, как принятие одноклассниками, очень важен для обучающихся подросткового возраста (более половины 13–15-летних школьников), в то время как старшеклассники показали достаточно низкие результаты (17-летние – 14,1%, 18-летние – 6,2%). В целом по выборке высокие показатели отмечены у 37,7% обучающихся, что характерно для подростков; средний уровень – 43,4%. Низкие показатели диагностированы у 18,9% школьников, что требует профилактической, а в ряде случаев и коррекционной работы, так как это может быть маркером низкого социального статуса, напряженных отношений со сверстниками, конфликтов, что приводит к ощущению неполноценности, одиночества, изоляции. Таким образом, потенциальный фактор защиты может стать фактором риска.

По данной шкале возрастные (H = 10,566 при ρ = 0,062) и половые различия (U =–0,756 при ρ = 0,45) не выявлены.

Большая часть респондентов (67,3%) имеют средние показатели социальной активности, высокий уровень выявлен у 21,9% школьников, что не требует психологического вмешательства. При этом у 10,8% обучающихся, имеющих

Таблица 3

Распределение обучающимся (шкалы защиты), в %

| Показатель | 13 лет | 14 лет | 15 лет | 16 лет | 17 лет | 18 лет |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Шкала «Принятие родителями» | | | | | | |
| ниже нормы | 4,5 | 3,4 | 4,6 | 8,9 | 13,1 | 1,5 |
| норма | 19,6 | 21,9 | 24,8 | 25 | 29,3 | 18,5 |
| выше нормы | 75,9 | 74,7 | 70,6 | 66,1 | 57,6 | 80 |
| Шкала «Принятие одноклассниками» | | | | | | |
| ниже нормы | 8,9 | 4,8 | 3,9 | 10,7 | 39,2 | 46,1 |
| норма | 36,6 | 37,7 | 39,2 | 52,7 | 46,7 | 47,7 |
| выше нормы | 54,5 | 57,5 | 56,9 | 36,6 | 14,1 | 6,2 |
| Шкала «Социальная активность» | | | | | | |
| ниже нормы | 12,5 | 12,4 | 9,8 | 10,7 | 13,1 | 6,2 |
| норма | 67 | 70,5 | 68 | 61,6 | 63 | 73,8 |
| выше нормы | 20,5 | 17,1 | 22,2 | 27,7 | 23,9 | 20 |
| Шкала «Самоконтроль поведения» | | | | | | |
| ниже нормы | 11,6 | 18,5 | 11,8 | 26,8 | 23,9 | 6,2 |
| норма | 73,2 | 71,9 | 73,2 | 58,9 | 68,5 | 72,3 |
| выше нормы | 15,2 | 9,6 | 15 | 14,3 | 7,6 | 21,5 |
| Шкала «Адаптированность к нормам» | | | | | | |
| ниже нормы | 3,6 | 7,5 | 9,1 | 6,3 | 17,3 | 4,6 |
| норма | 55,4 | 57,5 | 59,5 | 58,9 | 45,7 | 41,5 |
| выше нормы | 41 | 35 | 31,4 | 34,8 | 37 | 53,9 |
| Шкала «Фрустрационная устойчивость» | | | | | | |
| ниже нормы | 14,3 | 15,7 | 15 | 15,2 | 18,5 | 7,7 |
| норма | 67,9 | 63,8 | 64,1 | 74,1 | 75 | 80 |
| выше нормы | 17,8 | 20,5 | 20,9 | 10,7 | 6,5 | 12,3 |

низкие показатели по данной шкале, социально пассивная жизненная позиция, социальные связи ограничены, отсутствует или слабо развитая коллективистическая направленность. В нашей выборке большинство испытуемых с низкой социальной активности – это школьники 15 и 16 лет, меньше всего – 18-летних.

Различия среди обучающихся разных возрастов выявлены на 3% уровне значимости (H = 17,664 при ρ = 0,03). Наиболее значимые различия обнаружены между обучающимися 15 и 16 лет (U =–2,275 при ρ = 0,023), 13 и 18 лет (U =–2,191 при ρ = 0,028), 14 и 16 лет (U =–2,791 при ρ = 0,005), 14 и 17 лет (U =–2,031 при ρ = 0,042), 14 и 18 лет (U =–3,386 при ρ = 0,001), 15 и 18 лет (U =–2,925 при ρ = 0,003).

Половые различия (U =–5,508 при ρ = 0,000) свидетельствуют о том, что социально активных девочек больше, чем мальчиков (25,2% и 11% соответственно).

Высокий уровень социального контроля характерны для 13,9% членов выборки, наибольшее количество – это 16-ти и 17-летние школьники, низкие значения по данной шкале выявлены у 16,5% обучающихся, большинство из них подростки 13 лет и старшеклассники 18 лет. Низкие значения шкалы свидетельствуют о низком уровне управления своим поведением, эмоциональной неустойчивости, импульсивности вплоть до проявлений агрессии. Большинство респондентов имеют средний уровень социального контроля (69,6%).

Возрастные (H = -0,993 при ρ = 0,321) и половые различия (U =–1,087 при ρ = 0,277) по фактору «Самоконтроль поведения» не выявлены.

Наибольшую адаптированность к социальным нормам показали школьники 18 (53,9%) и 13 лет (41%), в целом в выборке – 38,8%; психологам следует обратить внимание на данную категорию диагностируемых, так как это может свидетельствовать о стрессе и чувстве вины при нарушении определенных правил, возможна травмирующая интроекция норм поведения. Нормативный показатель характерен для половины обучающихся (53,1%). Низкие значения выявлены у 8,1% респондентов, данный уровень наиболее выражен у семнадцатилетних школьников (17,3%): нормы и правила ими игнорируются, проявляется стремление нарушать их, импульсивные побуждения не сдерживаются.

Эмпирическое значение критерия Kruskal-Wallis показало наличие достоверных различий в показателях адаптированности к нормам респондентов разного возраста (H = 20,241 при ρ = 0,001). Половые различия также присутствуют (U =–2,187 при ρ = 0,029): мальчиков с высоким уровнем адаптированности к нормам больше, чем девочек.

Низкие значения фрустрационной устойчивости (14,4%) свидетельствуют об отсутствии психологического равновесия в различных стрессовых ситуациях, конфликтах, ситуациях неопределенности. Наибольшее количество по выборке – это семнадцатилетние школьники (18,5%), наименьшее (7,7%) – восемнадцатилетние. Средний (70,8%) и высокий уровни (14,8%) фрустрационной устойчивости у школьников говорит об отсутствии негативных тенденций. 41% общей выборки с высоким уровнем данного показателя составляют подростки 14 и 15 лет. Возрастные (H = 4,073 при ρ = 0,539) и половые различия (U =–0,671 при ρ = 0,502) по данному фактору защиты не выявлены.

Таким образом, проведённое нами исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Исследование показало наличие ряда рискогенных факторов, увеличивающих вероятность возникновения девиантного поведения подростков, что требует включения обучающихся в мероприятия психолого-педагогического сопровождения. Эмпирические данные свидетельствуют о наибольшем негативном влиянии на респондентов (пятая часть выборки) следующих факторов риска: «Потребность во внимании группы», «Стремление к риску», «Тревожность», в большей степени этому подвержены подростки.

2. Потенциальные факторы защиты в ряде случае показывают обратный результат, требуют дополнительного исследования и уточнения диагностических данных. В частности, данные по таким шкалам, как «Принятие родителями», «Принятие одноклассниками», «Фрустрационная устойчивость», «Самоконтроль поведения». Следует отметить, что, несмотря на наличие возрастных различий по ряду шкал факторов защиты, прямых тенденций снижения или повышения показателей с возрастом не выявлено, в отличие от результатов изучения факторов риска.

В рамках настоящего исследования поставленная цель достигнута, а обозначенные задачи выполнены в полном объеме. Теоретическая значимость исследования видится, как было отмечено выше, в рассмотрении возрастной и половой специфики факторов риска девиантного поведения подростков и факторов защиты, являющихся предикторами противостояния негативному влиянию среды.

Практическая значимость состоит в возможности дальнейшего эффективного использования полученных данных для предупреждения риска девиантного поведения детей и подростков.

Опираясь на проведенное исследование, необходимо подчеркнуть перспективы работы, направленные на совершенствование профилактических мероприятий, которые должны строиться с учётом выявленных в ходе скринингового исследования «защитных факторов» с их усилением и «факторов риска» с их постепенным уменьшением. При этом особую роль следует отвести формированию не только личности самого подростка, но и всей системы взаимоотношений между ребенком и его социальным окружением. В данном контексте в качестве целевой аудитории, использующей результаты, представленные в статье, могут выступить представители педагогического сообщества, поскольку в ходе психолого-педагогической поддержки обучающихся целесообразно учитывать выявленные возрастные и половые различия, разрабатывая программу проведения коррекционно-развивающих и профилактических мероприятий.

Библиографический список

1. Васягина Н.Н., Шемпелева Н.И. Психолого-педагогические факторы суицидального поведения обучающихся. *Образование личности*. 2021; № 3-4: 32–40.
2. Савенко Ю.С. Жизнестойкость как ресурс эмоционального благополучия подростка в образовательной среде. *Молодежная наука: тенденции развития*. 2021; № 2.
3. Фоминова А.Н. *Жизнестойкость личности:* монография. Москва: МПГУ, 2012.
4. Иванова В.П., Толмачева Д.В. Взаимосвязь учебной деятельности с жизнестойкостью школьников. *Вестник Кыргызско-Российского славянского университета*. 2019; Т. 19, № 2: 136–141.
5. Пашкин С.Б., Кораблина Е.П., Лисовская Н.Б., Бражник Е.И., Иконникова Г.Ю. Взаимосвязь личностных особенностей и жизнестойкости у студентов педагогического вуза. *Перспективы науки и образования*. 2021; № 6 (54): 374–388. DOI: 10.32744/pse.2021.6.25
6. *Организация деятельности образовательных организаций, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ, пропаганду здорового образа жизни среди обучающихся (на основе результатов социально-психологического тестирования).* Методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций. Авторы-составители М. В. Алагуев, О. В. Заева. Москва. ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2024.
7. Быкова Е.А., Николаева Е.О. Особенности антивитального поведения подростков. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2025; № 1 (65): 24–30. DOI 10.52772/25420291_2025_1_24
8. Быкова Е.А., Истомина С.В. Динамика показателей антивитальности и витальности в подростковом возрасте. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 5–8. DOI 10.24412/1991-5497-2022-596-5-8
9. Чернова Е.О., Грязнов А.Н. Девиантное поведение подростков в условиях общества риска: факторы профилактики. *Казанский педагогический журнал*. 2021; № 6 (149): 243–250. DOI 10.51379/kpj.2021.150.6.035
10. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи. *Психологическая наука и образование*. 2020; № *25* (6): 5–18. Available at: https://doi.org/10.17759/pse.2020250601
11. Мудров В.А., Сахаров А.В. Возможности психологических методов в прогнозировании риска противоправного и суицидального поведения подростков. *Психология и право*. 2025; № *15* (1): 125–139. Available at: https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150109
12. Клейберг Ю.А., Деулин Д.В. Квадробинг как угроза психологической безопасности личности несовершеннолетнего. *Экстремальная психология и безопасность личности.* 2025*; № 2* (1): 16–25. Available at: https://doi.org/10.17759/epps.2025020102
13. Флорова Н.Б. Семейные индикаторы риска аддиктивного поведения. *Современная зарубежная психология.* 2012; № *1* (3): 105–116. Available at: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n3/56576
14. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. Связь отношений с родительской семьёй и жизнестойкости юношей и девушек студенческого возраста. *Социальная педагогика.* 2020; № 4: 70–75.
15. Furr-Holden C.D.M. and alt. Disordered neighborhood environments and risk-taking propensity in late childhood through adolescence. *Journal of Adolescent Health*. 2012; Vol. 50, № 1: 100–102.

References

1. Vasyagina N.N., Shempeleva N.I. Psihologo-pedagogicheskie faktory suicidal'nogo povedeniya obuchayuschihsya. *Obrazovanie lichnosti*. 2021; № 3-4: 32-40.
2. Savenko Yu.S. Zhiznestojkost' kak resurs `emocional'nogo blagopoluchiya podrostka v obrazovatel'noj srede. *Molodezhnaya nauka: tendencii razvitiya*. 2021; № 2.
3. Fominova A.N. *Zhiznestojkost' lichnosti:* monografiya. Moskva: MPGU, 2012.
4. Ivanova V.P., Tolmacheva D.V. Vzaimosvyaz' uchebnoj deyatel'nosti s zhiznestojkost'yu shkol'nikov. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossijskogo slavyanskogo universiteta.* 2019; T. 19, № 2: 136-141.
5. Pashkin S.B., Korablina E.P., Lisovskaya N.B., Brazhnik E.I., Ikonnikova G.Yu. Vzaimosvyaz' lichnostnyh osobennostej i zhiznestojkosti u studentov pedagogicheskogo vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 6 (54): 374-388. DOI: 10.32744/pse.2021.6.25
6. *Organizaciya deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij, napravlennoj na profilaktiku upotrebleniya psihoaktivnyh veschestv, propagandu zdorovogo obraza zhizni sredi obuchayuschihsya (na osnove rezul'tatov social'no-psihologicheskogo testirovaniya).* Metodicheskie rekomendacii dlya rukovoditelej i pedagogicheskih rabotnikov obrazovatel'nyh organizacij. Avtory-sostaviteli M. V. Alaguev, O. V. Zaeva. Moskva. FGBU «Centr zaschity prav i interesov detej», 2024.
7. Bykova E.A., Nikolaeva E.O. Osobennosti antivital'nogo povedeniya podrostkov. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 1 (65): 24-30. DOI 10.52772/25420291_2025_1_24
8. Bykova E.A., Istomina S.V. Dinamika pokazatelej antivital'nosti i vital'nosti v podrostkovom vozraste. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 5-8. DOI 10.24412/1991-5497-2022-596-5-8
9. Chernova E.O., Gryaznov A.N. Deviantnoe povedenie podrostkov v usloviyah obschestva riska: faktory profilaktiki. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 6 (149): 243-250. DOI 10.51379/kpj.2021.150.6.035
10. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. Psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti i cennosti podrostkov i molodezhi. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2020; № 25 (6): 5-18. Available at: https://doi.org/10.17759/pse.2020250601
11. Mudrov V.A., Saharov A.V. Vozmozhnosti psihologicheskih metodov v prognozirovanii riska protivopravnogo i suicidal'nogo povedeniya podrostkov. *Psihologiya i pravo.* 2025; № 15 (1): 125-139. Available at: https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150109
12. Klejberg Yu.A., Deulin D.V. Kvadrobing kak ugroza psihologicheskoj bezopasnosti lichnosti nesovershennoletnego. *`Ekstremal'naya psihologiya i bezopasnost' lichnosti.* 2025*;* № 2 (1): 16-25. Available at: https://doi.org/10.17759/epps.2025020102
13. Florova N.B. Semejnye indikatory riska addiktivnogo povedeniya. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya.* 2012; № 1 (3): 105-116. Available at: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n3/56576
14. Alikin I.A., Luk'yanchenko N.V. Svyaz' otnoshenij s roditel'skoj sem'ej i zhiznestojkosti yunoshej i devushek studencheskogo vozrasta. *Social'naya pedagogika.* 2020; № 4: 70-75.
15. Furr-Holden C.D.M. and alt. Disordered neighborhood environments and risk-taking propensity in late childhood through adolescence. *Journal of Adolescent Health*. 2012; Vol. 50, № 1: 100-102.

*Статья поступила в редакцию 21.08.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-101-104

***Vyatkin A.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Physical Training, Ryazan Branch of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot, Police Lieutenant Colonel (Ryazan, Russia), E-mail: andrej.vyatkin.85@mail.ru*
***Kafarova K.Z.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kafarovak@mail.ru*
***Danilova A.S.,*** *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Krasnoyarsk Institute of Railway Transport, Branch of Irkutsk State Transport University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: Danilovi2008@yandex.ru*

**THE INFLUENCE OF TEACHING STYLE ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE AND ENGAGEMENT.** The article examines the influence of teaching style on academic success and student engagement in the context of transformation of higher education towards a student-centered and activity-based approach. The authors use some modern pedagogical and psychological theories (L.S. Vygotsky, E. Deci and R. Ryan, J. Housset, J. Biggs), highlighting teaching style as a stable system of didactic, communicative and motivational decisions that determine the nature of educational interaction. Key typologies of styles (A. Grasha, D. Pratt, the QTI model) and tools for their diagnostics (TSI, ATI, QTI, PALS) are presented. The relationship between teaching style and levels of student engagement (behavioral, emotional, cognitive, agentic), as well as with academic results, is substantiated. Special attention is paid to constructive alignment, formative assessment and autonomy support as basic mechanisms for increasing educational activity and effectiveness. In conclusion, directions for the institutionalization of productive stylistic strategies in universities are proposed: the development of professional communities, the formation of centers of teaching excellence, the introduction of monitoring of stylistic profiles and institutional support for the quality of teaching.

*Key words:* **teaching style, academic success, student engagement, constructive alignment**

***А.П. Вяткин****, канд. пед. наук, ст. преп., Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, г. Рязань, E-mail: andrej.vyatkin.85@mail.ru*
***К.З. Кафарова****, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: kafarovak@mail.ru*
***А.С. Данилова****, канд. экон. наук, доц., Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения», г. Красноярск, E-mail: Danilovi2008@yandex.ru*

# ВЛИЯНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СТИЛЯ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕШНОСТЬ И ВОВЛЕЧЁННОСТЬ СТУДЕНТОВ

В настоящей статье рассматривается влияние преподавательского стиля на академическую успешность и вовлечённость студентов в условиях трансформации высшего образования в сторону студентоцентрированного и деятельностного подходов. Автор опирается на современные педагогические и психологические теории (Л.С. Выготский, Э. Деси и Р. Райан, Ж. Уссе, Дж. Биггз), выделяя преподавательский стиль как устойчивую систему дидактических, коммуникативных и мотивационных решений, определяющих характер учебного взаимодействия. Представлены ключевые типологии стилей (А. Граша, Д. Пратт, модель QTI), а также инструменты их диагностики (TSI, ATI, QTI, PALS). Обоснована связь между стилем преподавания и уровнями студенческой вовлечённости (поведенческой, эмоциональной, когнитивной, агентной), а также с академическими результатами. Отдельное внимание уделено конструктивному выравниванию, формативной оценке и поддержке автономии как базовым механизмам повышения учебной активности и результативности. В заключение предложены направления институционализации продуктивных стилевых стратегий в вузах: развитие профессиональных сообществ, формирование центров преподавательского мастерства, внедрение мониторинга стилевых профилей и институциональная поддержка качества преподавания.

*Ключевые слова:* **преподавательский стиль, академическая успешность, студенческая вовлечённость, конструктивное выравнивание**

Актуальность исследования обусловлена изменением парадигмы высшего образования в сторону студентоцентрированного подхода, где качество учебного взаимодействия становится определяющим фактором академической успешности и вовлечённости обучающихся. В условиях роста требований к результативности обучения, развития цифровой среды и усиления внимания к мотивационно-регуляторным аспектам учебной деятельности возрастает значение преподавательского стиля как ключевого дидактического и коммуникативного инструмента. Несмотря на накопленные теоретические и эмпирические данные, остаются нерешёнными вопросы операционализации стиля, его влияния в различных контекстах и механизмов институционализации продуктивных стилевых практик.

Цель исследования – теоретически обосновать влияние преподавательского стиля на академическую успешность и вовлечённость студентов, выявить ключевые механизмы этого влияния, а также определить параметры продуктивного стилевого взаимодействия в контексте высшего образования.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретические подходы к понятию преподавательского стиля и его типологизации в современной педагогике;

– выявить механизмы влияния различных стилевых стратегий преподавания на поведенческую, эмоциональную и когнитивную вовлечённость студентов;

– рассмотреть взаимосвязь преподавательского стиля с академической успешностью студентов в контексте дидактического дизайна и формативной оценки;

– обосновать направления институциональной поддержки продуктивных стилевых практик в высшем образовании.

Научная новизна исследования заключается в комплексном теоретическом обосновании преподавательского стиля как медиатора между дидактическим замыслом и учебной активностью студентов с акцентом на его влияние одновременно на академическую успешность и многокомпонентную вовлечённость.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и углублении понятийного аппарата современной педагогики высшей школы через интерпретацию преподавательского стиля как системообразующего фактора образовательного взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для повышения качества высшего образования за счёт осознанного выбора и развития преподавательских стилей, способствующих академической успешности и вовлечённости студентов.

Понятие «преподавательский стиль» в современной педагогике описывает относительно устойчивый способ организации учебного взаимодействия, включающий выбор способов предъявления содержания, управления деятельностью студентов, норм коммуникации и обратной связи. Уже классические работы А. Граши показали, что речь идёт не о наборе «личностных черт», а о целостной педагогической позиции, которая проявляется в решениях преподавателя на всех этапах дидактического цикла. Его типология – «эксперт», «формальный авторитет», «личностный пример», «фасилитатор», «делегирующий» – помогает увидеть, как различная конфигурация роли преподавателя задаёт разные модели активности обучающихся и форм работы со знанием.

«Операционализация понятия стиля связана с более широкой дидактической рамкой. Треугольник Ж. Уссе – «учитель – ученик – содержание» – подчёркивает, что всякая педагогическая ситуация есть баланс трёх отношений: «обучать» (учитель – содержание), «формировать» (учитель – ученик) и «учиться» (ученик – содержание). Стилевые различия можно понимать как различные способы перераспределения внимания и ресурсов между этими отношениями; характерный «перегиб» в пользу одного звена нередко приводит к «выпадению» другого. Эта классическая схема продолжает использоваться и в современных разговорах о дидактическом дизайне» [1, с. 134].

Чтобы избежать подмены понятий, важно различать стиль, подход и концепции преподавания. В феноменографической традиции (К. Тригвелл, М. Проссер) показано, что у преподавателей различаются именно подходы к преподаванию: от ориентированного на передачу информации к ориентированному на конструирование студентами смысла. Эти подходы связаны с представлениями о том, «что значит учить» в конкретной дисциплине, и измеряются, в частности, Шкалой подходов к преподаванию (ATI). Следовательно, стиль – это поведенческое воплощение глубинных концепций и намерений преподавателя, а не «техника» сама по себе.

Фундаментальное методологическое основание для стилей, поддерживающих самостоятельность и смыслообразование, задаёт социокультурная теория Л.С. Выготского. Обучение, организованное в зоне ближайшего развития, предполагает такое педагогическое сопровождение, которое переводит обучающегося от внешней регуляции к собственным способам действия. Работы Д. Вуда, Дж. Брунера и Г. Росс о «пошаговой поддержке» показывают, что эффективная помощь носит временный, уменьшающийся характер и направлена на то, чтобы студент овладел действием и стал независимым. Эти идеи задают теоретическую основу фасилитирующим, развивающим и «автономно поддерживающим» стилям.

С точки зрения эпистемологии обучения стили преподавания опираются на конкурирующие (но часто сочетаемые) дидактические традиции. Конструктивистская линия (Пиаже, Брунер, фон Гласерсфельд и др.) утверждает активное конструирование знания учеником и ценность заданий, требующих интерпретации опыта, аргументации и переноса. Отсюда – акцент на учебной деятельности, совместной работе, вопросах высокого порядка и формативной обратной связи. Традиция передачи (трансляционная) предполагает преобладание объяснения и тренинга. В реальной практике преподаватели нередко выстраивают «гибриды», совмещая структурирование материала с созданием условий для самостоятельного поиска.

Содержательная сторона стиля тесно связана с тем, как преподаватель «переводит» научное знание в учебное. Концепция педагогического содержания Л. Шульмана показала, что успешное преподавание опирается на специальные репрезентации содержания – примеры, аналогии, модели, позволяющие сделать сложные понятия усваиваемыми, а также на знание типичных трудностей и заблуждений студентов. Следовательно, стиль – это не только «манера взаимодействия», но и способ дидактической репрезентации содержания, без чего фасилитация рискует превратиться в «метод без предмета».

Наряду с этим конструкция Дж. Биггса «конструктивного согласования» задаёт критерий «хорошего стиля»: стратегические решения (формы работы, взаимодействие, ритм, обратная связь) должны быть согласованы с формулировкой результатов обучения и процедурами оценивания. В противном случае даже привлекательная манера взаимодействия может не давать желаемого учебного эффекта. Стиль, таким образом, должен быть совместим с целями и оценочными критериями курса.

В типологическом отношении наряду с Грашей заслуживает внимания модель Д. Пратта и коллег, выделяющая пять перспектив преподавания: трансмиссивную, «ученичества», развивающую, поддерживающую и социореформаторскую. Эти перспективы трактуются как устойчивые «наборы убеждений и намерений», каждая из которых может вести к качественному обучению при правильном дидактическом дизайне. Важный вывод этой программы – нереалистичность «единственно верной» модели: эффективная педагогика может опираться на разные основания, если соблюдается согласование целей, методов и оценивания.

В русле межличностной парадигмы разработана и модель QTI (Questionnaire on Teacher Interaction; Т. Вуббелс и соавт.), которая описывает поведение преподавателя в координатах влияния (руководство – уступчивость) и близости (сотрудничество – оппозиция). Эта рамка позволяет операционализировать стиль через наблюдаемые паттерны коммуникации и соотносить их с аффективными и когнитивными исходами обучающихся. Накопленные обзоры подтверждают, что более «близкие» и одновременно структурирующие формы взаимодействия ассоциируются с лучшими образовательными результатами [2, с. 112].

Переход от категориальных описаний к измерениям потребовал разработки инструментов диагностики. В исследовательской и практической работе широко используются инвентарь стилей преподавания Граши-Рихмана (TSI), фиксирующий относительную выраженность пяти стилей; инвентарь подходов к преподаванию (ATI) Тригвелла-Проссера, различающий «информационный/ориентированный на преподавателя» и «ориентированный на обучение студента» полюса; опросник взаимодействия QTI; в образовании взрослых – шкала принципов обучения взрослых (PALS) Г. Конти, позволяющая оценить стиль «учитель-центрированность / ученик-центрированность» в поведении преподавателя. Валида-

ционные исследования показывают приемлемые психометрические характеристики этих инструментов, хотя надёжность отдельных субшкал TSI обсуждается и варьирует по выборкам.

При этом важно помнить, что измеряем мы не «чистые сущности», а конфигурации поведения, укоренённые в задачах дисциплины, целевых установках курса и контексте аудитории. Наблюдается устойчивая связь между концепциями преподавателя и его практиками: например, более «трансляционные» представления чаще приводят к выбору объяснительно-репродуктивных технологий с узкой обратной связью, тогда как ориентированные на учение – к постановке открытых задач, сотрудничеству и формативной оценке. Это подтверждается и феноменографическими исследованиями, и систематическими обзорами, сопоставляющими подходы к преподаванию и подходы студентов к учению.

Контекстуальная обусловленность стиля проявляется и на уровне дисциплин и форм организации обучения. Одни предметные области требуют более жёсткого структурирования (например, при овладении базовыми понятиями и процедурами), другие – допускают большую долю исследовательских практик и открытых заданий. На макроуровне «правила игры» задаёт конструктивное согласование: формы взаимодействия и темп обратной связи должны соответствовать заявленным результатам и критериям оценивания, иначе «стиль» перестаёт быть педагогическим инструментом и становится лишь «манерой».

Наконец, следует подчеркнуть историко-психологические корни различий стилей. Исследования отношений руководства в группах (К. Левин и соавт.) ввели важное различение авторитарного, демократического и либерального режимов, продемонстрировав, как «климат» взаимодействия влияет на продуктивность и атмосферу. В школьном и вузовском контекстах этот вывод интерпретируется осторожно, но позволяет увидеть важность сочетания требовательности и поддержки (то, что позднее описывалось как «авторитетный» стиль управления классом). В совокупности с данными по межличностному поведению преподавателя (QTI) это формирует представление о стилях как о разных способах сочетать структуру и близость.

«Понимание успешности как результата образовательного взаимодействия опирается на модель «вход – среда – результат» А. Астина: предвходные характеристики студента (подготовка, мотивация, социальный капитал) взаимодействуют с образовательной средой (куррикулум, практики преподавания, внеучебные сообщества), а влияние среды проявляется в выходных результатах. В этой логике особую роль играют «погружённость/вовлечённость» и «пир-эффекты»: выявлено, что именно студенческая группа и характер участия в учебной жизни оказывают существенное воздействие на развитие и достижения обучающихся, а потому институциональные усилия должны быть направлены на конструирование среды, индуцирующей продуктивную активность студентов» [3, с. 172].

Ключевым медиатором между педагогическими практиками и академической успешностью выступает вовлечённость как трёхкомпонентная конструкция: поведенческая (участие, усилия, «время-на-задании»), эмоциональная (интерес, принадлежность, ценностное принятие) и когнитивная (инвестирование мыслительных усилий, использование стратегий высокого уровня). Концептуальные модели и инструменты, развиваемые в исследованиях Дж. Ку и в рамках NSSE, закрепляют операциональные признаки образовательной активности, реально «работающей» на учебные результаты и выпуск. Таким образом, академическая успешность понимается как функция того, сколько времени и энергии студент вкладывает в образовательные деятельностные практики и в какой среде эти усилия разворачиваются.

Со стороны преподавателя на успешность существенно влияют дидактическая организация и качество педагогического взаимодействия. Концепт «конструктивного выравнивания» Дж. Биггза задаёт норматив: цели обучения, учебная активность и оценивание должны быть взаимно согласованы так, чтобы деятельность студента была нацелена на заявленные результаты; именно так стиль преподавания «переводится» в конкретные учебные действия студента. Внутри занятия наибольший вклад демонстрируют педагогическая ясность (прозрачные цели, критерии, понятные объяснения), а также формативная (формирующая) оценка и своевременная обратная связь, которые поддерживают саморегуляцию и корректировку учебных стратегий. Метааналитические синтезы и обзорные статьи указывают на устойчивые связи педагогической ясности и качественной обратной связи с ростом учебных достижений.

Важно учитывать и «архитектуру» образовательного опыта на уровне вуза. Выделяемые Дж. Ку «высокоэффективные образовательные практики» (первогодные семинары, учебные сообщества, исследовательские и проектные форматы, сервис-обучение, стажировки, итоговые проекты и др.) повышают академическую нагрузку «правильного типа», укрепляют смысловую связь теории и практики и статистически связаны с удержанием и результатами. Подход «что делают студенты» и «что делают институты, чтобы направлять студентов к образовательной активности» формирует управленческую рамку, в которой успешность мыслится как производная от качества спроектированных взаимодействий [4, с. 37].

На уровне мотивационно-волевой регуляции значим вклад теории самоопределения: поддержка автономии, компетентности и сопричастности со стороны преподавателя усиливает внутреннюю мотивацию, агентность и учебную настойчивость, что опосредует академические исходы. Современные обзоры и метааналитические работы показывают, что автономно поддерживающий стиль (признание перспективы студента, содержательная рационализация требований, осмысленный выбор при достаточной структуре) повышает вовлечённость и академические результаты; при этом сочетание поддержки автономии со структурированностью даёт наилучшие эффекты.

Психологические механизмы успешности включают также академическую самоэффективность: убеждённость студента в собственной способности справляться с учебными задачами влияет на выбор стратегий, объём усилий и настойчивость. Образовательное взаимодействие может целенаправленно поддерживать источники самоэффективности – опоры на опыт успеха (поэтапная сложность, «скаффолдинг»), наблюдение образцов, социальное подкрепление и регуляцию эмоционального состояния, что положительно сказывается на достижениях.

Оценивание как элемент взаимодействия выступает не только средством фиксации результата, но и инструментом его формирования. Модель «формативной оценки» и «обратной связи для учения» смещает акцент с суммы баллов на процессы саморегуляции, соотнесение текущего и целевого уровня и развёртывание стратегии улучшения. В исследованиях высшей школы предложены принципы «хорошей обратной связи» (ориентация на критерии успеха, развитие самооценивания, конкретность и своевременность), а также концепт «грамотности в работе с обратной связью» у студентов – способности понимать, присваивать и применять полученную информацию для улучшения работы. Всё это прямо связано с приростом успеваемости за счёт улучшения стратегий учения.

Измерение академической успешности при таком понимании должно опираться на критериально-ориентированные показатели, согласованные с целями и деятельностью (курсовые и проектные задания с прозрачными рубриками, оценка компетенций, процессы промежуточной диагностики и самооценивания), дополняемые показателями удовлетворённости, академической устойчивости и выпуска. Системная валидность таких измерений обеспечивается именно конструктивным выравниванием и встроенными контурами обратной связи, а интерпретация данных – учётом исходных условий и характеристик потока.

Наконец, академическая успешность модифицируется контекстом: особенностями дисциплины, уровня подготовки и социально-экономического фона, формата обучения (очная, смешанная, онлайн), а также культурными паттернами академического взаимодействия. Потому современные обзоры подчёркивают: институциональная избирательность или статус вуза сами по себе слабее связаны с учебными эффектами, чем качество спроектированных практик вовлечения и педагогического взаимодействия; наибольший прирост обеспечивает системная работа с учебной активностью студентов «изнутри» образовательного процесса.

Стиль преподавания есть целостный способ конструирования учебной среды и педагогического взаимодействия, который организует цели, содержание, виды деятельности и оценивание, тем самым направляя усилия студента и задавая профиль его учебной активности. Влияние стилевых решений на академическую успешность и вовлечённость реализуется через несколько взаимосвязанных механизмов: дидактическое проектирование (конструктивное выравнивание), мотивационно-регуляторные практики (поддержка автономии при достаточной структуре), межличностное поведение преподавателя (влияние и близость), когнитивно-деятельностные форматы (переход от пассивного к интерактивному взаимодействию), а также качество педагогической ясности и формативной обратной связи.

Во-первых, стилю принадлежит роль «передаточного звена» между замыслом курса и реальной работой студентов: идея конструктивного выравнивания Дж. Биггза требует когерентности результатов обучения, учебных активностей и оценивания; когда эти элементы согласованы, учебная активность точнее «настроена» на достижение результатов, что отражается и в успеваемости, и в устойчивой вовлечённости. Исследования подходов к преподаванию в высшей школе показывают: ориентация на передачу информации («teacher-focused») связана у студентов с поверхностными стратегиями, тогда как ориентация на концептуальные изменения и обучение, центрированное на студенте («student-focused»), – с глубоким учением и более качественными академическими исходами. Таким образом, выбор стиля выступает детерминантой того, какие стратегии учения станут доминировать в группе.

Во-вторых, мотивационная архитектура стиля. Теория самоопределения (Э. Деси, Р. Райан) в университетском контексте подтверждена метааналитически: поддержка автономии со стороны преподавателя системно связана с удовлетворением базовых психологических потребностей, ростом внутренней мотивации, агентности и, как следствие, – с вовлечённостью и учебными достижениями. Причём речь идёт не о «вседозволенности», а о специфических педагогических действиях: признание перспективы студента, осмысленный выбор, объяснение рационала требований, минимизация избыточного контроля при наличии понятной структуры. Обзоры и метаанализы фиксируют устойчивые положительные эффекты автономно поддерживающего стиля на мотивацию, вовлечённость и успеваемость студентов [5, с. 109].

Ключевой нюанс – сочетание автономии и структуры. Полевые исследования показывают, что наивысшая учебная вовлечённость наблюдается при одновременной высокой поддержке автономии и чёткой структуре: эти компоненты взаимодополняют, а не исключают друг друга. Практически это означает: прозрачные цели и критерии, пошаговая организация деятельности, своевременная

обратная связь вместе с предоставлением выбора и объяснением смыслов дает лучший «учебный климат» для усилий студентов. Избыточно контролирующий (авторитарный) стиль, напротив, повышает фрустрацию потребностей и ведёт к снижению вовлечённости и достижений.

В-третьих, межличностное поведение преподавателя, описываемое в модели QTI двумя осями – «влияние/директивность» и «близость/поддержка», выступает самостоятельным каналом влияния на учебные исходы. Метасинтезы и обобщающие работы по QTI показывают, что восприятие студентами высокой «близости» при достаточной «влиянии» связано с более высокой вовлечённостью и лучшими результатами; при этом именно «близость» (тепло, уважение, справедливая требовательность) нередко оказывается сильнейшим предиктором вовлечённости. Эти данные уточняют: продуктивный стиль – это не только дидактика, но и качественное педагогическое общение.

В-четвёртых, стиль материализуется в выборе форм учебной деятельности. Рамка ICAP (пассивное – активное – конструктивное – интерактивное взаимодействие) предсказывает монотонный прирост качества усвоения при переходе к конструктивным и интерактивным режимам. Соответственно, стилевые профили, систематически создающие условия для совместного решения задач, объяснения своими словами аргументированных обсуждений и обратной связи «равный – равному», усиливают когнитивную и поведенческую вовлечённость, что отражается и на академических результатах. Крупный метаанализ в STEM (S. Freeman и соавт.) показал: «активное обучение» снижает долю академических неуспехов и повышает результаты экзаменов по сравнению с традиционной лекцией; позднейшие работы дополнили, что такие форматы сужают разрывы достижений у уязвимых групп. Тем самым стиль, переводящий занятие в конструктивно-интерактивные режимы, имеет доказанный «академический дивиденд».

В-пятых, «педагогическая ясность» и формативная оценка – носители стиля, через которые преподаватель управляет целеполаганием и регуляцией учебной деятельности. Две метааналитические работы (S. Titsworth и коллеги) показали значимые положительные связи ясности с когнитическим и особенно аффективным обучением; обзоры в «видимом обучении» также фиксируют крупные оценки влияния. Ясность целей, критериев и объяснения снижает неопределённость, позволяет студентам точнее калибровать усилия и упорядочивает обратную связь, что повышает и вовлечённость, и успеваемость.

Получается, что влияние стиля преподавания на успешность и вовлечённость студентов – это доказанная, многоканальная зависимость: она проявляется через согласование учебного дизайна и оценивания, выбор форм деятельности, качество межличностного взаимодействия и мотивационную поддержку.

Таким образом, современное осмысление преподавательского стиля как целостного способа организации учебного взаимодействия радикально реконфигурирует педагогическую парадигму высшей школы – от преимущественно трансляционного формата к студенто-центрированному, основанному на конструктивном согласовании целей, активностей и оценивания, поддержке автономии и педагогической ясности. В этой логике стиль выступает ключевым медиатором между дидактическим замыслом и реальными учебными действиями студента, определяя профиль вовлечённости (поведенческой, эмоциональной, когнитивной и агентной) и, как следствие, академическую успешность и устойчивость образовательных траекторий.

В контексте данного перехода выявляется масштаб предстоящего комплекса мероприятий, нацеленных на институционализацию продуктивных стилевых стратегий: пересмотр куррикулума в логике конструктивного выравнивания, внедрение формативной оценки и прозрачных критериев успеха, развитие практик пошаговой поддержки и самостоятельной регуляции, а также проектирование активных и интерактивных форм учебной деятельности по принципам «от пассивного к интерактивному». Не менее значим блок управления межличностным климатом обучения: сочетание влияния и близости, авторитетная требовательность и уважение субъектности студента как норматив для профессионального общения в аудитории.

Интеграция стилевых решений в организационно-управленческую ткань вуза провоцирует не только переосмысление устоявшихся педагогических практик, но и формирование многоуровневых стратегий повышения качества образования и конкурентоспособности университетов в глобальном академическом пространстве. Речь идёт о выстраивании экосистемы преподавания, где поддержка автономии сочетается с чёткой структурой, где оценивание становится инструментом учения, а учебная деятельность систематически переводится в конструктивно-интерактивные режимы.

Имплементация институционально-методологических и педагогико-технологических механизмов развития продуктивных стилей – центры преподавательского мастерства, маршруты повышения квалификации, наставничество, системный мониторинг стилевых профилей с использованием валидных инструментов, поддержка качественной обратной связи студент – преподаватель – обеспечивает синергетическое преодоление организационно-методических барьеров и гарантирует устойчивое развитие академической среды. В результате формируется «экология взаимодействий», в которой усилия студента конвертируются в наращивание компетентностей, академическую результативность и вовлечённость.

Учитывая, что оптимальная конфигурация преподавательского стиля детерминирована особенностями дисциплины, уровня подготовки и культурно-институционального контекста, целесообразно продолжить эмпирическое исследование с методологической дифференциацией конкретных академических структур: лонгитюдные и мультиуровневые дизайны, квазиэкспериментальные оценки влияния, триангуляция опросных, наблюдательных и поведенческих данных. Дополнительно требуется междисциплинарный анализ нормативно-правового обеспечения политики качества преподавания – от аккредитационных требований и систем стимулирования до рамок подготовки и аттестации преподавателей, чтобы механизмы внедрения продуктивных стилевых практик получили устойчивую институциональную поддержку.

Библиографический список


1. Пашкевич А.В. *Основы проектирования педагогической технологии: взаимосвязь теории и практики*. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2021.
2. Столь А.В. *Педагогика высшей школы: современные методики обучения за рубежом*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2021.
3. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
4. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение, 1987.
5. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.


References


1. Pashkevich A.V. *Osnovy proektirovaniya pedagogicheskoj tehnologii: vzaimosvyaz' teorii i praktiki*. Moskva: NIC INFRA-M, 2021.
2. Stol' A.V. *Pedagogika vysshej shkoly: sovremennye metodiki obucheniya za rubezhom*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2021.
3. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
4. Kan-Kalik V.A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
5. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.


*Статья поступила редакцию 17.08.25*

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-104-106

***Kizhner Yu.K.,*** *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YKKizhner@fa.ru*

**DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE: THE KEY COMPETENCE OF A MODERN HUMANITARIAN.** The author clearly outlines the connection between the growing role of information resources in the humanities and the need for humanities students to adapt to the digital environment. The article substantiates the idea that the humanities are based on working with a large amount of information, which requires skills in searching, analyzing and processing data, collaboration with colleagues in other fields using digital tools to analyze data, visualize information, and collaborate on projects. Effective search, analysis and critical evaluation of information, as well as its successful application – all this is guaranteed by the formed information culture. The paper examines the impact of digital humanities and their integration with traditional methods, and highlights the importance of lifelong learning. The idea that the university is designed not only to provide basic knowledge, but also to contribute to the formation of skills for the effective and responsible use of information technologies in professional activities is substantiated. In conclusion, the author draws an unequivocal conclusion: investments in the development of information culture are a direct contribution to the success of graduates of humanities specialties in the modern labor market and to the development of the humanities as a whole.

*Key words:* **information culture, humanities, digital humanities, continuing education, labor market**

***Ю.К. Кижнер****, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: YKKizhner@fa.ru*

# РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ: КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРИЯ

В данной статье рассматривается проблема развития информационной культуры у студентов гуманитарных направлений. Автор четко обозначает связь между растущей ролью информационных ресурсов в гуманитарных науках и необходимостью адаптации гуманитариев к цифровой среде. В статье обосновывается мысль о том, что в основе гуманитарных наук лежит работа с большим объемом информации, требующая навыков поиска, анализа и обработки данных. Информационная грамотность позволяет гуманитариям взаимодействовать с коллегами из других областей, используя цифровые инструменты для анализа данных, визуализации информации и совместной работы над проектами. Эффективный поиск, анализ и критическая оценка информации, а также ее успешное применение – все это гарантируется сформированной информационной культурой. В работе рассматривается влияние цифровых гуманитарных наук и их интеграция с традиционными методами, а также подчеркивается важность непрерывного образования. Обосновывается идея о том, что университет призван не только дать базовые знания, но и способствовать формированию навыков эффективного и ответственного использования информационных технологий в профессиональной деятельности. В заключение автор делает однозначный вывод: инвестиции в развитие информационной культуры – это прямой вклад в успех выпускников гуманитарных специальностей на современном рынке труда и в развитие гуманитарных наук в целом.

*Ключевые слова:* **информационная культура, гуманитарные направления, цифровые гуманитарные науки, непрерывное образование, рынок труда**

Актуальность предлагаемой темы определяется растущей ролью информационных ресурсов в гуманитарных науках. Цифровизация всех сфер жизни и стремительное развитие современных технологий предъявляют новые требования к профессиональной квалификации гуманитариев.

Цель работы – продемонстрировать, что в современном мире гуманитарию необходимо обладать не только профессиональными знаниями, но и развитой информационной культурой.

Задача исследования – показать, что формирование информационной культуры у студентов гуманитарных направлений – это инвестиция в их будущее, обеспечение их конкурентного преимущества на рынке труда.

Новизна работы – работа отличается новым подходом к осмыслению значимости гуманитарных дисциплин в условиях информационного общества и предлагает переосмысление отношения у студентов гуманитарных специальностей к повышению уровня информационной культуры.

Теоретическая значимость заключается в том, что статья обосновывает ключевую роль информационной культуры в подготовке будущих специалистов гуманитарного профиля. Работа показывает, что формирование развитой информационной культуры является не просто желательным, а необходимым условием для их профессионального становления и успешной карьеры.

Практическая значимость состоит в обосновании необходимости интеграции обучения информационной культуре в гуманитарное образование. Результаты исследования могут быть интересны преподавателям, чтобы адаптировать существующие курсы, а также они представляют интерес для студентов, стремящихся к саморазвитию и профессиональным успехам.

Гуманитарные науки исследуют явления культуры в различных их проявлениях и развитии. Культура – это сложный комплекс, охватывающий все стороны человеческой деятельности и мышления от исторических традиций и духовных ценностей до материальных объектов и принципов воспитания. Культура формирует наше понимание мира и определяет наше поведение [1]. В эпоху цифровых технологий, когда информация стала одним из ключевых ресурсов, получило развитие понятие информационной культуры.

Информационная культура – важная часть общей культуры современного человека. Это набор знаний и умений, позволяющий эффективно работать с информацией. Она включает широкий спектр знаний от компьютерной грамотности и анализа данных до соблюдения этических норм в Интернете.

Изучение информационной культуры требует междисциплинарного подхода [2]. Она опирается на знания из разных областей, включая:

– гуманитарные науки: социологию, философию, логику, лингвистику, филологию, психологию;

– естественные и точные науки: информатику и информационные технологии (ИТ), теорию информации, математику, теорию проектирования баз данных, программирование.

Каждая из этих дисциплин вносит свой вклад в понимание информационной культуры:

– социология анализирует общение в интернете и формирование мнений;

– логика учит анализировать информацию, отличать факты от мнений и оценивать достоверность;

– лингвистика помогает эффективно общаться в социальных сетях и на форумах;

– психология объясняет, как люди воспринимают информацию и формируют убеждения;

– информатика и смежные дисциплины дают знания о работе с информацией, поиске, хранении и безопасности данных.

Развитие информационных технологий привело к появлению цифровых гуманитарных наук, объединяющих гуманитарные методы с возможностями ИТ.

Среди студентов-гуманитариев возникают споры о необходимости изучения дисциплин информационного цикла (информатика, информационные технологии, программирование). Противники повышения уровня информационной культуры приводят следующие аргументы:

– информационные дисциплины не являются профильными. Студенты гуманитарных специальностей поступают в вузы, чтобы изучать философию, литературу, историю, культуру. Время, потраченное на изучение информатики, можно было бы посвятить углубленному изучению профильных предметов;

– информационные дисциплины воспринимаются как сложные и требующие особого склада ума, отличного от гуманитарного;

– навыки работы с информационными технологиями не пригодятся им в будущей профессии. Они видят себя писателями, журналистами, историками, филологами, а не специалистами в области ИТ.

Вместе с тем стоит рассмотреть и другую точку зрения:

– в основе гуманитарных наук, таких как история, филология, философия, культурология, лежит работа с большим количеством информации. Исторические документы, литературные произведения, философские труды и результаты социологических исследований – всё это требует навыков поиска, анализа и обработки данных. Без информационной грамотности гуманитарий рискует потеряться в потоке информации и не суметь выделить главное;

– в современном мире научные исследования всё чаще становятся междисциплинарными. Специалисты в области гуманитарных наук, которые владеют информационной культурой, могут успешно взаимодействовать с коллегами из других областей, используя цифровые инструменты, такие как текстовые процессоры, электронные таблицы, СУБД, графические редакторы и другие для анализа данных, визуализации информации и совместной работы над проектами.

Приведем примеры, иллюстрирующие возможность применения знаний информационной культуры для специалистов в некоторых гуманитарных областях.

*Историк*. Благодаря базам данных историк может проводить масштабные генеалогические исследования, которые ранее были невозможны.

В процессе традиционных генеалогических исследований часто возникают определённые сложности: ограниченность источников, трудоёмкость, географическая разбросанность, неполнота данных.

Системы управления базами данных (СУБД) помогают решить эти задачи, предоставляя централизованный доступ к информации, эффективный поиск, анализ больших объёмов информации, визуализацию данных.

*Лингвист*, обладающий информационной культурой, получает уникальную возможность применять свои знания на пересечении лингвистики и ИТ. Он может использовать передовые технологии и подходы для изучения и понимания языка, включая статистический анализ, машинное обучение и методы обработки естественного языка. Если такой специалист имеет навыки программирования, то он сможет создать программы, которые автоматически анализируют текст или воспользоваться имеющимися для возможности извлечь из текста требуемую информацию [3].

Весомая часть работы *юриста* связана с созданием и обработкой большого количества документов, таких как иски, договоры, претензии, соглашения, акты и прочее. Эта деятельность предполагает владение компьютером, умение работать в текстовом редакторе и пользоваться средствами связи. Хранить документы предполагается в электронном виде в специально созданных базах данных, а чтобы осуществлять поиск информации юристу необходимо владеть навыками обработки данных: сортировкой, группировкой, созданием отчетов, расчетами, подведением итогов и визуализацией. Это требует понимания принципов работы с базами данных (СУБД) или электронными таблицами.

В условиях постоянного роста объема правовой информации юристу важен оперативный доступ к актуальной законодательной базе. Умение эффективно работать со справочно-правовыми системами («КонсультантПлюс», «Гарант», «Кодекс») является обязательным профессиональным навыком.

Информационная культура – это не просто полезный навык, а необходимая компетенция для юристов и других специалистов с гуманитарным образованием, позволяющая им эффективно работать с информацией, критически мыслить и успешно развиваться в своей профессии.

Таким образом, даже будучи специалистами в гуманитарной области, они не могут игнорировать информационную культуру, которая является не просто дополнением к профессиональным навыкам, а важной компетенцией, позволяющей эффективно работать с информацией, критически оценивать её и успешно решать профессиональные задачи.

Инвестирование в развитие информационной культуры у людей с гуманитарным образованием – это инвестирование в будущее гуманитарных наук и общества в целом. Игнорирование этой необходимости приведёт к тому, что гуманитарные науки будут отставать от актуальных тенденций и их влияние на формирование общественного мнения и культурной среды будет уменьшаться.

Поэтому ответ на вопрос, нужна ли людям с гуманитарным образованием информационная культура, очевиден: да, нужна, и чем раньше это будет осознано, тем лучше.

В июле 2024 года было проведено совместное исследование российской образовательной платформой для учителей и учеников «Яндекс Образование» и Европейским университетом в Санкт-Петербурге, по результатам которого сделаны выводы, что с каждым годом растет спрос на специалистов с ИТ-компетенциями в сферах, напрямую не связанных с информационными технологиями, а навыки программирования и анализа данных могут повысить зарплату специалистов-гуманитариев почти в 2 раза [4; 5].

Отмечены сферы, в которых особенно востребованы специалисты-гуманитарии, обладающие навыками в области информационной культуры – это социология, экономика, журналистика, маркетинг и реклама, политология.

В Финансовом университете при Правительстве РФ провели исследование, в котором изучалось мнение о важности развития информационной культуры для специалистов гуманитарного профиля. В опросе участвовали 62 студента первого и второго курсов. Анонимное анкетирование позволило получить достаточно репрезентативные результаты. Далее представлены основные выводы исследования.

На диаграмме (рис. 1) видно, что необходимость цифровой грамотности для гуманитариев признают больше половины опрошенных, и ни один из опрошенных не считает цифровую грамотность для гуманитария бесполезной. Это говорит о признании ее важности и подтверждает необходимость этого навыка для успешной карьеры гуманитария в современном цифровом мире.

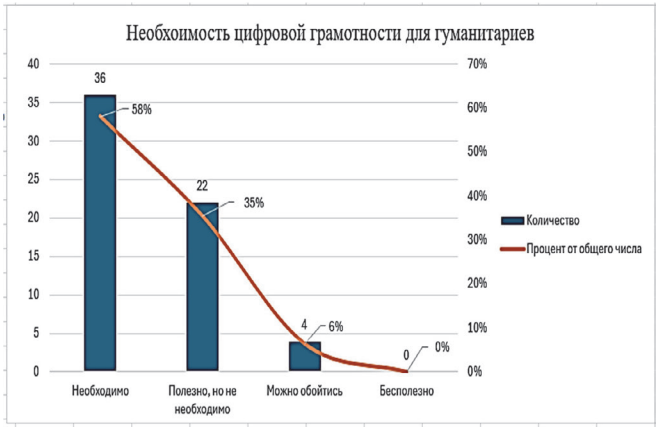



Рис. 1. Необходимость цифровой грамотности для гуманитариев

Как отмечают работодатели, наиболее востребованные ИТ-компетенции для специалистов гуманитарных областей – сбор и анализ данных (65%), визуализация данных (53%), а также работа с графическими редакторами (36%) и знание специализированного программного обеспечения (35%).

В современном мире компьютер стал незаменимым инструментом. Он помогает нам в работе, учебе, общении и отдыхе. Компьютерная грамотность становится такой же базовой компетенцией, как умение читать и писать. Независимо от профессии, умение работать с информацией, анализировать данные, использовать цифровые инструменты такие как электронная почта, социальные сети, программы обработки текста, табличные процессоры, графические редакторы необходимо для успешной работы и жизни. Владение информационными технологиями становится не просто желательным, а необходимым навыком для успешной профессиональной деятельности во всех областях.

Именно поэтому приучение к информационной культуре должно начинаться еще в школе и продолжаться на протяжении всей жизни, формируя непрерывную систему образования [6], то есть знания и навыки, приобретенные ранее, становятся отправной точкой для дальнейшего изучения.

Многие молодые специалисты, в том числе выпускники престижных учебных заведений, не умеют в полной мере использовать возможности информационных технологий. Они применяют текстовые и табличные процессоры лишь для простых операций, не раскрывая и малой доли их потенциала, что негативно сказывается на эффективности их работы.

К сожалению, некоторые студенты, стремясь к руководящим должностям, ошибочно полагают, что им не потребуется самостоятельно создавать документы или проводить расчеты, ведь для этого есть подчиненные. Преподавателю важно развеять это заблуждение. Эффективный руководитель должен обладать знаниями и информационной культурой, как минимум не уступающими знаниям его команды. Только тогда он сможет грамотно управлять и принимать взвешенные решения.

Основы информационной культуры закладываются в школе, но именно высшее учебное заведение играет ключевую роль в подготовке специалиста, умеющего эффективно применять ИТ-технологии в своей работе. Вуз должен не только вооружить студентов необходимыми знаниями, навыками и компетенциями в этой области, но и сформировать у них ответственное и этичное отношение к информации. Только тогда выпускники смогут успешно адаптироваться к динамичным требованиям рынка труда и внести значимый вклад в развитие общества.

Недостаточное внимание к формированию информационной культуры у студентов, для которых дисциплины информационного цикла не являются профильными, может привести к тому, что выпускники (бакалавры, магистры, специалисты) столкнутся с трудностями в профессиональной деятельности. В современном мире цифровая грамотность становится ключевым фактором успеха и карьерного роста, а владение цифровыми навыками значительно повышает ценность специалиста на рынке труда. Большинство работодателей включают эти умения в список обязательных требований к кандидатам.

В заключение сделаем следующие выводы.

Развитие информационной культуры для специалистов в гуманитарных областях – это не просто модный тренд, а жизненно важная необходимость, продиктованная современным миром. Инвестиции в цифровую грамотность и навыки работы с информацией дадут гуманитариям возможность решать сложные задачи, проводить передовые исследования и активно участвовать в развитии общества.

Исследования показывают, что умение работать с информацией становится ключевым фактором для обеспечения конкурентоспособности выпускников и их успешной карьеры. Поэтому вузы должны уделять приоритетное внимание формированию информационной культуры.

Статья «Развитие информационной культуры: ключевая компетенция современного гуманитария» будет интересна и полезна для преподавателей, студентов, старшеклассников. Преподавателям она поможет понять, какие именно аспекты информационной культуры наиболее важны для гуманитарных дисциплин в современном мире; студентам – осознать важность информационной культуры для успешной учебы и будущей карьеры; старшеклассникам поможет в выборе будущей профессии, особенно если они рассматривают гуманитарные направления.

Библиографический список

1. *Большая советская энциклопедия*. Available at: https://gufo.me/dict/bse?page=2&letter=г
2. *О роли информационных технологий в гуманитарном образовании*. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2021/09/96497
3. Кижнер Ю.К. Компьютерная лингвистика и ее влияние на общественные процессы. *Самоуправление*. 2023; № 1 (134): 479–482.
4. *Навыки программирования и анализа данных могут повысить зарплату специалистов-гуманитариев в 2 раза*. Available at: https://education.yandex.ru/research/navyki-proghrammirovaniia-i-analiza-dannykh-moghut-povysit-zarplatu-spietsialistov-ghumanitariiev-v-2-raza
5. *Digital-навыки, повышающие ценность юриста – Юлия Пономарева на TenChat.ru*. Available at: https://tenchat.ru/media/1760489-digitalnavyki-povyshayuschiye-tsennost-yurista
6. Кижнер А.И. Некоторые аспекты информационной культуры. *Доклад на ежегодной конференции «Использование программных продуктов 1С в учебных заведениях» в рамках IX научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании»*. Available at: http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/theses/?y=2009&s=32&t=6532009

References

1. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Available at: https://gufo.me/dict/bse?page=2&letter=g
2. *O roli informacionnyh tehnologij v gumanitarnom obrazovanii*. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2021/09/96497
3. Kizhner Yu.K. Komp'yuternaya lingvistika i ee vliyanie na obschestvennye processy. *Samoupravlenie*. 2023; № 1 (134): 479-482.
4. *Navyki programmirovaniya i analiza dannyh mogut povysit' zarplatu specialistov-gumanitariev v 2 raza*. Available at: https://education.yandex.ru/research/navyki-proghrammirovaniia-i-analiza-dannykh-moghut-povysit-zarplatu-spietsialistov-ghumanitariiev-v-2-raza
5. *Digital-navyki, povyshayuschie cennost' yurista – Yuliya Ponomareva na TenChat.ru*. Available at: https://tenchat.ru/media/1760489-digitalnavyki-povyshayuschiye-tsennost-yurista
6. Kizhner A.I. Nekotorye aspekty informacionnoj kul'tury. *Doklad na ezhegodnoj konferencii "Ispol'zovanie programmnyh produktov 1S v uchebnyh zavedeniyah" v ramkah IX nauchno-prakticheskoj konferencii "Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii"*. Available at: http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/theses/?y=2009&s=32&t=6532009

*Статья поступила в редакцию 20.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-107-109

***Kunitsyna S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, researcher, Scientific Research Department (Military Humanitarian Researches) of the Scientific Research Center (Military Applied Researches) Military University named after Prince Alexander Nevsky of Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svetlana28061979@mail.ru*

**MILITARY DUTY OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES AS A PERSONAL EDUCATION.** The article studies how to form military duty in cadets of military higher education institutions. The objective is a comprehensive analysis of domestic studies to determine the content, structural components and mechanisms of formation of military duty of cadets of military higher education institutions, systematization of historical experience with the allocation of accents relevant for the present (voluntary acceptance of duty or an individual approach to its formation). It is emphasized that one of the main tasks of military higher education institutions is the formation of military duty in future officers for the purpose of working with personnel in this direction, taking into account all categories of citizens participating in a military conflict. The definition of military duty is given and its component composition is disclosed. Military duty is considered as a complex, integrative quality of the individual, based on obligations to the Motherland, the Oath, comrades, conscience, spiritual values, including cognitive, axiological, motivational-need, behavioral and reflexive components.

*Key words:* **military duty, cadets of military universities, components of military duty, formation of military duty**

***С.М. Куницына**, канд. пед. наук, доц., науч. сотр. научно-исследовательского отдела (военно-гуманитарных исследований) научно-исследовательского центра (военно-прикладных исследований), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svetlana28061979@mail.ru*

# ВОИНСКИЙ ДОЛГ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Статья посвящена проблеме формирования воинского долга курсантов военных вузов. Целью является комплексный анализ отечественных исследований для определения содержания, структурных компонентов и механизмов формирования воинского долга у курсантов военных вузов, систематизация исторического опыта с выделением релевантных для современности акцентов (добровольное принятие долга или индивидуальный подход к его формированию). Подчеркивается, что одна из главных задач военных вузов – формирование у будущих офицеров воинского долга с целью работы с личным составом в этом направлении с учетом всех категорий граждан, участвующих в военном конфликте. Дано определение воинского долга, и раскрыт его компонентный состав. Воинский долг рассматривается как сложное, интегративное качество личности, основанное на обязательствах перед Родиной, Присягой, товарищами, совестью, духовными ценностями, включающее в себя когнитивный, аксиологический, мотивационно-потребностный, поведенческий и рефлексивный компоненты.

*Ключевые слова:* **воинский долг, курсанты военных вузов, компоненты воинского долга, формирование воинского долга**

Проблема воспитания воинского долга у военнослужащих всегда оставалась одной из центральных проблем в военной педагогике. Опыт специальной военной операции на Украине показывает, что защита Родины не всегда осуществляется исходя из осознания человеком своего воинского долга. Большое количество участников СВО руководствуются своими личными интересами и побуждениями (безвыходность, материальный достаток, заключение под стражу). Поэтому одной из главных задач военных вузов является формирование у будущих офицеров воинского долга с целью работы с личным составом в этом направлении с учетом всех категорий граждан, участвующих в военном конфликте.

Цель статьи: комплексный анализ отечественных исследований для определения содержания, структурных компонентов и механизмов формирования воинского долга у курсантов военных вузов в современных условиях.

Цель позволила сформулировать ряд задач, необходимых для ее достижения:

1. Уточнить сущность и содержание термина «воинский долг» применительно к реалиям современных военных конфликтов.
2. Выявить и описать компонентный состав воинского долга как интегративного качества личности.
3. Обозначить эффективные механизмы и методы формирования данного качества в образовательном процессе военных вузов.

Объектом исследования выступает образовательный процесс в высших военных учебных заведениях.

Научная новизна работы заключается в синтезе исторического опыта, современной трактовки понятия и конкретных механизмов формирования воинского долга как комплексного личностного качества, отвечающего вызовам современных военных конфликтов.

В частности, дано актуализированное определение воинского долга, учитывающее реалии современных гибридных конфликтов; выявлен и систематизирован необходимый и достаточный компонентный состав данного феномена в виде пяти ключевых компонентов: когнитивный (понимание сути долга), аксиологический (ценностная основа: патриотизм, честь, ответственность), мотивационно-потребностный (трансформация внешних требований во внутренние побуждения), поведенческий (дисциплина, готовность к самопожертвованию), рефлексивный (самооценка соответствия действий долгу).

Осуществлен критический анализ исторических подходов, в рамках которых отмечается догматизация и идеологизация рассматриваемого понятия в советский период; обосновывается необходимость деидеологизации воинского долга в современных условиях; подчеркивается ограниченность классового подхода.

Дана реинтерпретация принципов дореволюционных исследователей применительно к задачам подготовки офицеров в условиях гибридных войн; показана возможность интеграции идей А.С. Макаренко (коллективное воспитание, «перспективные линии») и В.А. Сухомлинского (нравственная подготовка) в современный образовательный процесс военных вузов.

Раскрыты практико-ориентированные механизмы формирования воинского долга через применение проблемно-деятельностного обучения (переход от теории к практике через моделирование ситуаций, где долг становится внутренней потребностью) и реализацию принципа «двойной компетенции» (личное воплощение воинского долга; навыки воспитания этого качества у подчинённых).

Практическая значимость работы заключается в создании системного инструментария для формирования воинского долга как основы боеспособности армии в условиях современных конфликтов, где морально-психологическая устойчивость не менее важна, чем техническое оснащение. Для образовательного процесса в военных вузах материалы значимы в плане того, что разработана методическая основа для формирования воинского долга через воздействие на все его компоненты, а также критериально-диагностический инструментарий для оценки эффективности воспитательной работы (через диагностику компонентов).

Представлены обобщённый алгоритм формирования «двойной компетенции» у курсантов военных вузов; инструменты индивидуализации подхода с учетом темперамента, мотивации (адаптация идей Шумкова Г.Е.); методики снижения риска формального подхода через замену лекций интерактивными практикумами), формирования осознанной мотивации (вместо принуждения/выгоды), основанной на ценностях, развития рефлексивных навыков для самооценки соответствия воинскому долгу, подготовки к реалиям гибридных конфликтов через анализ современных вызовов.

Теоретическая значимость представленных материалов состоит в операционализации компонентов воинского долга – создание основы для диагностики и целенаправленного формирования каждого элемента в образовательном процессе военного вуза; связи теории с современными реалиями: критика подходов, где мотивация к службе основана на материальной выгоде или принуждении, и обоснование воспитания осознанного долга как ключевой задачи военных вузов; систематизация исторического опыта с выделением релевантных для современности акцентов, например, на добровольном принятии долга или индивидуальном подходе к его формированию.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы (систематизация и критический разбор отечественных источников (дореволюционных, советских, современных) по проблеме воинского долга; сравнительно-исторический анализ эволюции понятия «воинский долг»); структурно-компонентный анализ (выделение и описание пяти ключевых компонентов воинского долга); концептуальный синтез (интеграция классических идей с современными подходами к формированию воинского долга; разработка авторского определения воинского долга с учетом реалий гибридных конфликтов); анализ предложенных в литературе педагогических моделей.

В качестве специфических методов исследования использовались контент-анализ нормативных документов (изучение требований ФГОС к подготовке офицеров с акцентом на интерактивных методах обучения); источниковедческий анализ (работа с архивными материалами классиков военной педагогики); обобщение эффективных воспитательных практик.

В отечественной научно-педагогической мысли фундаментальные основы воспитания воинского долга были заложены еще до революции в области военной педагогики и психологии в трудах Н.Д. Бутовского, М.И. Драгомирова,

Г.Е. Шумкова. В исследованиях подчеркивалась нравственная природа воинского долга, а также связь с такими понятиями, как любовь к Родине, честь, совесть, достоинство.

Драгомиров М.И. рассматривал воинский долг как наивысшую нравственную обязанность военнослужащих, опирающуюся на честь и любовь к Родине. Долг, по его мнению, – это внутренний стержень, позволяющий преодолевать страх и действовать в экстремальной ситуации [1].

В качестве главной задачи военного образования Драгомиров М.И. видел формирование убежденности в святости воинского долга, в воспитании сильной воли для его исполнения. Воспитание воинского долга должно быть основано не на страхе наказания, а на его осознании и добровольном принятии военнослужащим. Офицер-воспитатель для курсантов – образцовый исполнитель воинского долга [2].

Бутовский Н.Д. включал в комплексное понятие «воинский долг» дисциплину, подчинение для достижения общей цели, верность Присяге, воинскую честь, честь полка и мундира, религиозные и нравственные убеждения. Воспитание воинского долга исследователь также рассматривал в качестве первостепенной задачи, которая достигается с помощью таких методов, как разъяснение (понятий «честь», «достоинство», «верность Присяге» и др.), воспитание через ритуалы и традиции, через уставной порядок, наставничество [3].

Большой вклад Бутовского Н.Д. видится в обосновании религиозно-нравственных основ воинского долга, что особенно важно при современных гибридных войнах [3].

Шумков Г.Е. в своих исследованиях рассматривал психологические механизмы формирования воинского долга, выступал за научный подход в его воспитании у военнослужащих. Исследователь понимал долг как сложное внутреннее состояние, включающее в себя когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты [4]. В процессе воспитания воинского долга Шумков Г.Е. предлагал учитывать индивидуальные особенности военнослужащих, их темперамент, характер, способности и мотивы; высказывал мысль о том, что при воспитании воинского долга к каждому нужно подходить индивидуально [4].

По мнению исследователя, особая роль в воспитании воинского долга должна отводиться процессам самосознания и самовоспитания, которые позволили бы выработать у военнослужащих способность работать над собой. Также указывалось на необходимость создания здоровой атмосферы в воинском коллективе, где каждый из военнослужащих обязан с уважением относиться к товарищам, оказывать доверие и поддержку [4]. Шумков Г.Е. указывает на личный пример офицера-воспитателя как на авторитет для подчиненных [4].

Научные работы классиков составили прочный теоретико-методологический фундамент для понимания сути воинского долга, в основу которого положены идеи нравственности, роли личного примера офицера, товарищества, чести, а также легли в основу современных исследований и концепций формирования воинского долга у военнослужащих.

В советский период (1917 – начало 1990 гг. XX в.) воинский долг был частью единой системы политического и военно-патриотического воспитания и воспринимался сквозь призму классового подхода и верности социализму.

Одним из идеологов воспитания воинского долга в этот период принято считать Михаила Ивановича Калинина (1875–1946 гг.). Калинин М.И. в своих работах «О коммунистическом воспитании», «О моральном облике нашего народа» раскрыл содержание воинского долга, в которое он вкладывал патриотизм как любовь к социалистической Родине, советскому строю, Коммунистической партии. По мнению Калинина М.И., воинский долг должен быть тесно связан с верностью идеалам коммунизма и защитой СССР. В своих брошюрах был активным пропагандистом традиций Гражданской и Великой Отечественной войн и Красной / Советской армии. Кроме того, воинский долг тесно связывал с сознательностью и дисциплиной, которых можно достичь через политическое просвещение и партийное руководство.

В работах Фрунзе М.В. нет специально выделенной категории «воинский долг», в то же время можно констатировать, что его взгляды на обязанности командира и красноармейца и составили суть его концепции воспитания воинского долга [5; 6; 7].

По мнению Фрунзе М.В., идейным стержнем долга были призывы к «верности знамени революции», «преданности делу пролетариата», «защите завоеваний Октября».

Фрунзе М.В. критиковал старую армию за слепую исполнительность. Красноармеец, по его мнению, должен сознательно выполнять свой долг на основе понимания политических целей борьбы; отмечал, что боеспособность бойца тесно связана с внутренним убеждением в правоте своего дела.

Особое внимание Фрунзе М.В. уделял железной дисциплине в Красной армии, которая должна быть основана не на страхе, а на сознательности, взаимном доверии между бойцами и командирами, товариществе. Такие взгляды особенно актуальны для современного военного конфликта на Украине.

Под руководством Епишева А.А. (начальника Главного политического управления Советской армии и ВМФ (ГЛАВПУР)) создается и эффективно функционирует система военно-политической работы, ядром которой является воспитание «высоких морально-политических и боевых качеств», а по сути – воинского долга в советской трактовке.

Епишев А.А. активно внедрял конкретные методы и формы воспитания: лекторские группы, политзанятия, политинформацию, комсомольские и партийные собрания, музеи боевой славы, соревнования. В воспитании воинского долга делал упор на «ненависть к классовому врагу», «верность делу Ленина – КПСС», «пролетарский интернационализм» (помощь «братским» странам), «бдительность». В круг его обязанностей входило издание научно-методической литературы по вопросам воспитания воинского долга, который был представлен в контексте партийности.

Воспитание долга Епишев А.А. рассматривал в масштабах армии при тотальном идеологическом контроле.

Антон Семенович Макаренко разработал систему коллективного воспитания, которая была адаптирована для нужд армии и признана партией образцовой. Эта система была основана на четком укладе жизни коллектива, ответственности, трудовой деятельности и дисциплине. Концепция «перспективных линий» (ближняя, средняя, дальняя цель коллектива) стала основой для постановки задач перед подразделениями и связи повседневной службы с глобальной целью защиты социалистического Отечества.

В армейскую практику активно внедрялась предложенная Макаренко А.С. методика «мажорного тона», суть которой заключалась в создании в коллективе бодрой и оптимистической атмосферы и чувства защищенности.

Для построения отношений командиров с личным составом использовался принцип «единства требований и уважения к личности», выделенный А.С. Макаренко.

В воинских подразделениях суворовских и нахимовских училищ активно применялись идеи А.С. Макаренко о символах, традициях и ритуалах (форма, знамя).

В военную среду, особенно в работу с допризывной молодежью, проникли и идеи Василия Александровича Сухомлинского.

В своих трудах В.А. Сухомлинский много рассуждал о воспитании гражданина, патриота с развитым чувством долга перед Родиной, ответственности и совести, гордости за подвиги. В своей известной работе «Рождение гражданина» обосновывал необходимость нравственной подготовки молодежи к исполнению воинского долга. Также большого внимания заслуживает концепция В.А. Сухомлинского о «коллективе как инструменте воспитания», в которой уделял внимание эмоциональной сфере и индивидуальности.

Фундаментальным пластом советской военной педагогики являются работы генерала А.В. Барабанщикова [8; 9; 10], в которых воинский долг рассматривается как сложное интегративное качество личности, формируемое всем комплексом учебно-воспитательных воздействий. По мнению А.В. Барабанщикова, сформированный воинский долг есть результат правильно организованного педагогического процесса.

В учебнике А.В. Барабанщикова и его коллег понятие «воинский долг» рассматривается как «ключевое нравственно-политическое качество советского воина, тесно связанное с патриотизмом, интернационализмом, дисциплинированностью, готовностью к подвигу» [8]. Подчеркивается его идеологическая основа – преданность делу КПСС. Кроме того, авторами учебника были предложены конкретные пути по воспитанию воинского долга: идейно-политическое воспитание (политзанятия, лекции, беседы), воинское воспитание (ритуалы, традиции, Уставы, пример командиров), коллективизм и общественная активность (работа в комсомольских организациях, соревнования).

Учебник можно рассматривать как официальный, систематизированный свод знаний по военной психологии и педагогике для подготовки офицеров-педагогов.

Особый след в воспитании воинского долга в советский период оставили военачальники-практики: Г.К. Жуков, К.К. Рокоссовский, И.С. Конев, А.М. Василевский и др. Их живой пример подвига в Великой Отечественной войне стал наглядным пособием для целого поколения молодых командиров.

С конца XX века по настоящее время отечественные ученые исследовали проблемы воспитания воинского долга у курсантов военных вузов и их подготовку к работе в этом направлении с личным составом. При этом акцент был сделан на изучение структурных компонентов воинского долга, систематической работы по его формированию, рефлексии военнослужащих.

Так, Андрощук В.А. в своем диссертационном исследовании предпринял попытку смоделировать процесс формирования воинского долга у курсантов военных вузов. Модель основывалась на принципах системности, ориентации на профессию, интеграции, патриотизме и ответственности. Автор указал на необходимость целенаправленной и систематической работы по формированию воинского долга, пронизывающей все стороны жизнедеятельности курсанта [11].

Гуляев В.Н. в своей работе доказывает, что в основу формирования воинского долга у курсантов должно быть положено проблемно-деятельностное обучение (ПДО), которое является альтернативой формальным лекциям и назиданиям о долге. С помощью ПДО курсанты имеют возможность погружаться в ситуации, где долг становится внутренней потребностью и практической необходимостью для решения определенной задачи, при этом обеспечивается переход от знания о долге к умению действовать в соответствии с ним и готовности делать это самостоятельно в сложных условиях. Освоив технологию ПДО, курсанты смогут применить ее при работе с личным составом по воспитанию чувства долга. Концепция Гуляева В.Н. соответствует современным требованиям, обо-

значенным в нормативно-правовых документах по организации образовательного процесса в военных вузах, где указано на обязательное использование интерактивных и практико-ориентированных методов обучения, с помощью которых формируются компетенции, необходимые будущему офицеру (направленность на осознание собственной гражданской позиции и ответственности, готовность исполнять воинский долг и др.).

Копайгородский А.С. в своем диссертационном исследовании операционализировал процесс воспитания воинского долга у курсантов военных вузов, предложив научно-методический инструментарий для перехода от теории к практическому формированию у будущих офицеров не только личной готовности к исполнению долга, но и профессиональных умений воспитывать это качество у подчиненных [12; 13]. Автором также выделены компоненты воинского долга, на которые предполагается воздействие в процессе обучения в военном вузе: когнитивный, аксиологический, поведенческий и рефлексивный. Утверждал, что у курсанта должна быть сформирована двойная компетенция: он должен лично воплощать долг, а также освоить навыки воспитания этого качества у подчиненных.

Анализ отечественной литературы по проблеме формирования воинского долга у курсантов военных вузов позволил нам сформулировать собственное понятие «воинский долг» применительно к современным реалиям.

Под воинским долгом следует понимать сложную этическую категорию, основанную на обязательствах перед Родиной, присягой, товарищами, совестью и в некоторых случаях – духовными ценностями. Воинский долг также можно рассматривать как личностное качество, имеющее определенный состав компонентов: когнитивный, аксиологический, мотивационно-потребностный, поведенческий и рефлексивный.

*Когнитивный компонент* обеспечивает интеллектуальную базу, позволяющую военнослужащему понимать, почему долг является высшей ценностью службы.

*Аксиологический компонент.* Воинский долг основан на ценностях, которые задаются государством в нормативно-правовых документах. К таким ценностям относятся патриотизм, честь, ответственность, верность и др. С помощью этих ценностей формируется мировоззренческая основа, определяющая приоритет служения Отечеству. С помощью аксиологического компонента воинский долг из внешнего требования превращается в личное убеждение.

*Мотивационно-потребностный компонент***.** Воинский долг опирается на внутренние потребности и мотивы военнослужащего, которые трансформируют внешние требования в личные побуждения.

*Поведенческий компонент.* Поведенческий компонент проявляется в поведении военнослужащего (дисциплина, исполнительность и готовность к самопожертвованию).

*Рефлексивный компонент.* С помощью рефлексивного компонента военнослужащий оценивает свои действия на соответствие воинскому долгу.

Формирование у курсантов военных вузов воинского долга предполагает воздействие на все его компоненты. Если курсант понимает суть, историю и правовые основы воинского долга, это позволяет ему принять и исполнить его.

Таким образом, анализ отечественной научной литературы позволяет нам сделать следующие выводы:

– Классики российской дореволюционной военной педагогики и психологии (М.И. Драгомиров, Н.Д. Бутовский, Г.Е. Шумков) в своих исследованиях заложили идеи для развития современных концепций формирования воинского долга у военнослужащих, морально-психологической устойчивости и готовности к исполнению воинского долга.

– Исследователи советского периода связывают формирование воинского долга с советской идеологией, приоритетом политической сознательности, коллективизмом, героизмом. В то же время следует отметить, что в советский период понимание воинского долга было догматизировано и безальтернативно.

– В современных исследованиях (с конца XX в. по н. в.) приоритет отдается созданию моделей формирования воинского долга у курсантов военных вузов, изучению компонентного состава воинского долга, его рефлексии.

– Воинский долг в современной трактовке следует рассматривать как сложное, интегративное качество личности, основанное на обязательствах перед Родиной, Присягой, товарищами, совестью, духовными ценностями, включающее в себя когнитивный, аксиологический, мотивационно-потребностный, поведенческий и рефлексивный компоненты.

Дальнейшие направления научных исследований проблемы формирования воинского долга должны быть связаны с изучением компонентов воинского долга, разработкой инструментов диагностики для каждого из них, поиском эффективных технологий, методов и форм его формирования.

Библиографический список


1. Драгомиров М.И. *Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск*. Москва: Воениздат, 1956.
2. Драгомиров М.И. *Учебник тактики*. Санкт-Петербург: Типография В.С. Балашева, 1879.
3. Бутовский Н.Д. О способах обучения и воспитания современного солдата: (Практические заметки командира роты): в 2 т. Санкт-Петербург: Типография М.М. Стасюлевича, 1886–1888; Т. 1.
4. Шумков Г.Е. *Психика бойцов во время сражений*. Санкт-Петербург, 1905.
5. Фрунзе М.В. *Единая военная доктрина и Красная Армия*. Москва, 1921.
6. Фрунзе М.В. *Наследие прошлого и военное строительство*. Москва, 1922.
7. Фрунзе М.В. *Фронт и тыл в войне будущего*. Москва, 1924.
8. Барабанщиков А.В. *Вопросы педагогики: Теория обучения советских воинов. Лекция, прочитанная в ВПА имени В.И. Ленина*. Москва: ВПА, 1960.
9. Барабанщиков А.В. *Педагогические основы обучения советских воинов:* монография. Москва: Воениздат, 1962.
10. Барабанщиков А.В. *Педагогические основы обучения советских воинов.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва: ВПА, 1968.
11. Андрощук В.А. *Воспитание воинского долга у курсантов вузов в современных условиях: Исследование на материалах вузов войск связи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
12. Копайгородский А.С. Совершенствование воинского воспитания курсантов военных вузов. *Мир образования – образование в мире.* 2012; № 1 (45): 114–121.
13. Копайгородский А.С. *Совершенствование воинского воспитания курсантов высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.


References


1. Dragomirov M.I. *Izbrannye trudy. Voprosy vospitaniya i obucheniya vojsk*. Moskva: Voenizdat, 1956.
2. Dragomirov M.I. Uchebnik taktiki. Sankt-Peterburg: Tipografiya V.S. Balasheva, 1879.
3. Butovskij N.D. O sposobah obucheniya i vospitaniya sovremennogo soldata: (Prakticheskie zametki komandira roty): v 2 t. Sankt-Peterburg: Tipografiya M.M. Stasyulevicha, 1886-1888; T. 1.
4. Shumkov G.E. *Psihika bojcov vo vremya srazhenij*. Sankt-Peterburg, 1905.
5. Frunze M.V. *Edinaya voennaya doktrina i Krasnaya Armiya*. Moskva, 1921.
6. Frunze M.V. *Nasledie proshlogo i voennoe stroitel'stvo*. Moskva, 1922.
7. Frunze M.V. *Front i tyl v vojne buduschego*. Moskva, 1924.
8. Barabanschikov A.V. *Voprosy pedagogiki: Teoriya obucheniya sovetskih voinov. Lekciya, prochitannaya v VPA imeni V.I. Lenina*. Moskva: VPA, 1960.
9. Barabanschikov A.V. *Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskih voinov*: monografiya. Moskva: Voenizdat, 1962.
10. Barabanschikov A.V. *Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskih voinov.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva: VPA, 1968.
11. Androschuk V.A. *Vospitanie voinskogo dolga u kursantov vuzov v sovremennyh usloviyah: Issledovanie na materialah vuzov vojsk svyazi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
12. Kopajgorodskij A.S. Sovershenstvovanie voinskogo vospitaniya kursantov voennyh vuzov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2012; № 1 (45): 114-121.
13. Kopajgorodskij A.S. *Sovershenstvovanie voinskogo vospitaniya kursantov vysshih voenno-uchebnyh zavedenij Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.


*Статья поступила в редакцию 21.08.25*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-109-113

***Lomov S.P.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: splomov@yandex.ru*
***Zhu Xiaohui,*** *postgraduate, Faculty of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: 919249347@qq.com*

**THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF ILLUSTRATION IN CHILDREN'S LITERATURE: RUSSIAN AND CHINESE APPROACHES.** The article explores the pedagogical functions of illustration in children's literature from the perspectives of Russian and Chinese scholarship. Its purpose is to analyze approaches to the pedagogical interpretation of illustration and to identify both shared and culture-specific features of the two traditions. The methodological framework combines

comparative analysis with concepts of visual literacy, multimodality, and activity-based pedagogy, alongside an examination of the works of leading Russian and Chinese illustrators. Illustration is conceptualized as an independent didactic resource that performs emotional-value, aesthetic, cultural, and cognitive functions. The study establishes that both national schools aim to cultivate cultural identity and foster empathy, yet pursue these objectives through distinct visual vocabularies and figurative strategies. Particular attention is devoted to comparing the artistic techniques of Ivan Bilibin, Evgeny Charushin, Nikolai Cordovsky, Gennady Spirin, and Tatyana Mavrina with those of their Chinese counterparts. The findings have practical relevance for the integration of illustration into primary school curricula and the design of cross-cultural educational initiatives.

*Key words:* **illustration, children's literature, visual pedagogy, aesthetic education, text-image integration, imaginative thinking, educational potential**

***С.П. Ломов**, д-р пед. наук, проф., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: splomov@yandex.ru*
***Чжу Сяохуэй**, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 919249347@qq.com*

# ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЛЛЮСТРАЦИИ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: РОССИЙСКИЕ И КИТАЙСКИЕ ПОДХОДЫ

В статье рассматриваются педагогические функции иллюстрации в детской литературе в контексте российских и китайских научных подходов. Цель – анализ методик педагогической интерпретации иллюстрации, выявление общих и специфических черт двух культурных традиций. Методологическая база включает сравнительно-сопоставительный анализ, концепции визуальной грамотности, мультимодальности и деятельностного подхода, а также изучение творчества ведущих российских и китайских иллюстраторов. Иллюстрация рассматривается как самостоятельный дидактический ресурс, выполняющий эмоционально-ценностную, эстетическую, культурологическую и когнитивную функции. Установлено, что обе национальные школы ориентированы на формирование культурной идентичности и развитие эмпатии, но реализуют эти задачи через различную визуальную лексику и образные стратегии. Особое внимание уделено сопоставлению художественных приёмов И. Билибина, Е. Чарушина, Н. Кордовского, Г. Спирина, Т. Мавриной и их китайских аналогов. Результаты могут быть использованы в школьной и межкультурной образовательной практике.

*Ключевые слова:* **иллюстрация, детская литература, визуальная дидактика, эстетическое воспитание, взаимодействие текста и изображения, образное мышление, воспитательный потенциал**

Современная детская книга представляет собой сложный креолизованный текст, в котором иллюстрация выполняет самостоятельную коммуникативную и педагогическую функции. В условиях визуализации образовательной среды и вовлечения детей в визуальную культуру возрастает значение иллюстрации как средства воспитания. Она формирует эстетическое восприятие, ценностные установки, развивает образное мышление и стимулирует интерес к чтению и культуре. Несмотря на существующие исследования, сохраняется разрыв между художественным и педагогическим подходами, что требует системного анализа отечественных и зарубежных концепций иллюстрации как воспитательного ресурса.

Цель исследования – выявить и проанализировать педагогические функции иллюстрации в детской литературе на материале российских и китайских подходов, определить общие и специфические черты и обосновать возможности их применения в образовании.

Объект – иллюстрация в детской литературе.

Предмет – её педагогические функции и методы интерпретации в российской и китайской традициях.

Задачи исследования:

1) проанализировать научные источники по теме;

2) охарактеризовать российские и китайские подходы;

3) провести сравнительный анализ художественных и педагогических стратегий;

4) определить возможности их применения в образовательной практике.

Научная новизна заключается в первом комплексном сопоставлении российских и китайских подходов с акцентом на воспитательный потенциал иллюстрации.

Теоретическая значимость состоит в уточнении понятийного аппарата и расширении представлений о функциях иллюстрации в межкультурном контексте.

Практическая значимость видится в возможности использования выводов при создании школьных программ и межкультурных проектов.

Методы: сравнительно-сопоставительный анализ, педагогическое наблюдение, изучение произведений книжной графики, опора на концепции визуальной грамотности, мультимодальности и деятельностного подхода.

Изучение степени разработанности показывает, что в России накоплен опыт изучения иллюстрации как средства эстетического и нравственного воспитания (И.Я. Билибин, Е.И. Чарушин, Н.А. Кордовский и др.), а в Китае – интеграции визуальных образов в образование (Фэн Цзыкай, Гао Хайин, Юань Юань и др.). Однако комплексных сравнительных исследований практически нет, что и определяет новизну и востребованность работы.

**1. Иллюстрация как средство воспитания в детской литературе**

Иллюстрация, сопровождающая детскую книгу, давно перестала быть лишь вспомогательным визуальным элементом. Современные педагогические исследования подчёркивают её активную роль в формировании личности ребёнка, развитии его чувств, мышления и ценностных ориентиров: «Воспитание должно рассматриваться как процесс пробуждения духовных сил личности, способный направлять её к внутреннему совершенствованию» [1, с. 53]. Иллюстрация обладает высокой степенью эмоционального воздействия, способна транслировать культурные смыслы, формировать ассоциативные ряды, стимулировать воображение и эмпатию. Как отмечает Н.Е. Щуркова [1, с. 54], именно эстетическое восприятие художественного образа позволяет запустить глубокие механизмы нравственно-эмоционального воспитания.

Особенно ярко воспитательные возможности иллюстрации проявляются в начальной школе, когда визуальные образы нередко предшествуют тексту в процессе восприятия и служат катализатором к эмоциональному включению в сюжет. Исследования известных ученых и педагогов показывают, что иллюстрации могут выступать как носители нравственных ориентиров. Так, например, иллюстрации к классическим китайским произведениям «Путешествие на Запад» и «Шаньхайцзин» несут в себе устойчивую культурную символику и связаны с традиционными ценностями [2, с. 87], тогда как изображения в западных сказках (Г.Х. Андерсен, братья Гримм) акцентируют эмоциональную выразительность и сюжетную драматургию [3, с. 41]. Эти различия активно используются в педагогике при формировании у детей культурной идентичности, образного мышления и эмоционального отклика.

Таким образом, иллюстрация выполняет одновременно несколько воспитательных функций:

– эмоционально-ценностную (побуждает к сопереживанию, формирует внутренний отклик);

– эстетическую (воспитывает вкус, чувство стиля, любовь к искусству);

– культурологическую (вводит ребёнка в систему культурных символов и традиций);

– когнитивную (стимулирует развитие образного мышления, визуальной грамотности, внимания к деталям).

Особое внимание методике визуального воспитания младших школьников уделяется в современных отечественных работах. Так, А.В. Воронцова предлагает системный подход к использованию визуального искусства в процессе эстетического формирования личности, подчёркивая важность последовательной работы с образами как средством педагогического воздействия [4, с. 45].

Совокупность этих функций определяет иллюстрацию как полноправный дидактический ресурс, который требует внимательного и осознанного педагогического включения в образовательную среду, особенно в условиях начального образования. Современные исследования показывают, что иллюстрация может выступать самостоятельным средством развития визуального мышления и эмоционального реагирования у детей младшего возраста.

Для усиления воспитательного потенциала иллюстрации в образовательной практике могут быть использованы проверенные педагогические методики. В частности, в начальной школе эффективно зарекомендовали себя такие приёмы, как:

1) реконструкция сюжета по изображению (например, восстановление последовательности событий по иллюстрациям);

2) визуально-ассоциативное рисование: дети создают собственные иллюстрации к сценам из сказок братьев Гримм и сравнивают их с оригинальными изображениями;

3) интерпретация настроения через цвет: обсуждение, как цветовая гамма иллюстраций к «Шаньхайцзин» влияет на эмоциональное восприятие образов;

4) сравнение визуального и текстового рядов: например, работа с двумя версиями одной сцены – в иллюстрации и в описании у Андерсена (сказка «Дикие лебеди»), выявление расхождений и смысловых акцентов.

В практике преподавания в Китае положительный эффект показало использование интерактивных визуальных бесед, в которых учащимся предлагалось анализировать иллюстрации из детских книг с традиционными образами (дракон, нефритовый император, духи природы), что помогало формировать у детей осознанное отношение к культурной символике.

Методически оправдано также включение рефлексивных заданий, таких как «Что хотел сказать художник?» или «Что ты почувствовал, глядя на эту картинку?». Эти формы способствуют развитию эмоционального интеллекта и эстетического мышления.

**2. Российские подходы к педагогической интерпретации иллюстрации**

Российская педагогическая наука выработала целый спектр концепций, рассматривающих иллюстрацию как значимый компонент воспитательного процесса, способствующий формированию эмоционально-ценностной сферы, эстетического вкуса и образного мышления у детей младшего школьного возраста. Методологическую основу таких подходов составляет педагогическая психология Л.С. Выготского, в рамках которой визуальный образ выступает как медиатор между культурным содержанием и внутренним развитием личности ребёнка: «Визуальный образ в детской книге становится посредником между культурным содержанием и внутренним развитием ребёнка» [5, с. 122].

Особое внимание в российской традиции уделяется художественным приёмам и стилистике книжной иллюстрации, которые формируют визуальную культуру ребёнка. Так, творчество И.Я. Билибина, иллюстрировавшего русские народные сказки, демонстрирует сочетание декоративной насыщенности, орнаментальности и этнографической точности. Его иллюстрации не только знакомят ребёнка с образной системой фольклора, но и воспитывают уважение к традиционной культуре, формируют визуальную чувствительность и интерес к народной символике.

В свою очередь, Н.А. Кордовский, создававший иллюстрации к произведениям А.П. Чехова, включая «Каштанку», использует выразительные средства реалистической школы. Его изображения передают эмоциональную драматургию текста, способствуют нравственному сопереживанию и формированию эмпатии у ребёнка через образы животных и бытовых сцен.

Значительный вклад в развитие образной педагогики внёс Е.И. Чарушин, чьи иллюстрации книг о животных отличаются лаконизмом, мягкой эмоциональной тональностью и направлены на воспитание доброжелательного отношения к миру природы. Такие визуальные образы близки детям и способствуют эмоциональному отклику, развитию заботливости и наблюдательности.

Работы Г. Спирина, отличающиеся высокой степенью детализации, утончённостью и стилистической целостностью, ориентированы на развитие художественного вкуса и вдумчивого визуального восприятия. Его иллюстрации к произведениям мировой классики способствуют формированию эстетического мышления и интереса к культурному наследию.

Художественный стиль Т. Мавриной, вдохновлённый народным лубком, насыщен цветом и декоративными элементами, что способствует визуальному вовлечению ребёнка, активизирует фантазию и развивает интерес к сказочной образности.

Отражение этих художественных стратегий в педагогике позволяет сформировать конкретные приёмы работы с иллюстрацией: обсуждение выразительных средств изображения, визуально-ассоциативные задания, реконструкция сюжета, сопоставление текстовой и визуальной информации. Все эти методы направлены на развитие у школьников навыков смысловой интерпретации образа, способности к эмпатии, эстетической оценке и формированию культурной идентичности.

Таким образом, российские подходы к педагогической интерпретации иллюстрации строятся на ценностно-смысловой направленности и визуально-педагогическом взаимодействии. Они опираются на богатое наследие национальной школы книжной графики и служат основой для формирования целостного мировоззрения ребёнка, эстетического вкуса, духовно-нравственных и патриотических ценностей.

Рис. 1. Иллюстрация культурных символов России: Москва. Красная площадь

В рамках начального образования такие подходы получают практическое воплощение в системе воспитательных методов, представленных, в частности, в классификации И.Ю. Малаховой, включающей приёмы, ориентированные на работу с визуальными средствами как механизмами воспитания ценностных ориентаций и нравственных представлений младших школьников [6, с. 117].

**3. Китайские подходы к педагогической интерпретации иллюстрации**

Современная китайская педагогика придаёт особое значение иллюстрации как инструменту формирования эстетической восприимчивости, образного мышления и ценностных установок у младших школьников. Иллюстрированная книга в образовательной практике Китая рассматривается не только как средство поддержки чтения, но и как важный ресурс визуального воспитания, реализующий функции эмоционального, нравственного и культурного развития ребёнка: «Иллюстрированная детская книга может стать мостом между традиционной культурой и современным ребёнком, если в ней соединяются визуальные символы и образовательное содержание» [2, с. 87].

В теоретическом аспекте исследования китайских специалистов базируются на интеграции традиционной визуальной культуры с концепциями визуальной грамотности и мультимодального восприятия. Иллюстрация понимается как самостоятельный носитель смыслов, требующий активной интерпретации со стороны ребёнка, что согласуется с деятельностным подходом, ориентированным на развитие субъектной позиции учащегося в образовательном процессе.

Среди современных китайских иллюстраторов, чьё творчество активно используется в педагогической практике, можно выделить Гао Хайин, У Цзыцзина, Юань Юань, Гао Цзин и Чэнь Минчжи. Их работы представлены в системе начального образования и используются как в рамках внеурочной деятельности, так и при реализации интегрированных курсов (искусство, литература, основы культуры). При этом, как подчёркивается в нашем исследовании, «опыт совместного обучения российских и китайских студентов ксилографии и офорту не только сохраняет традиционные приёмы, но и стимулирует творческие инновации» [7, с. 7].

Так, в иллюстрациях Гао Хайин подчёркивается лиричность образов, использование мягкой цветовой палитры и природных метафор (вода, дерево, облако). Эти визуальные элементы активизируют эмоциональное восприятие ребёнка и способствуют формированию уважительного отношения к окружающему миру и национальной культуре. Иллюстрации употребляются для развития эмпатии, эстетического чувства и ассоциативного мышления.

У Цзыцзин обращается к архаичным образам китайской мифологии, в частности в серии иллюстраций к «Шаньхайцзин». В изображениях духов, животных, священных ландшафтов он использует традиционные техники (тушь, акварель), что позволяет формировать у детей культурно-историческое восприятие, патриотические качества, интерес к традициям и символам, а также способствует визуальной интерпретации сложных сюжетов.

Визуальные практики Юань Юань характеризуются подчёркнутым минимализмом, лиризмом и отсутствием текста, что делает ребёнка активным интерпретатором визуального сюжета. Такие книги активно применяются в педагогике как средство формирования визуального мышления, эмоциональной отзывчивости и способности к смысловой реконструкции.

Гао Цзин в своих иллюстрациях использует насыщенную цветовую гамму и выразительные образы, раскрывающие тему преемственности поколений и семейных ценностей. В рамках начального образования её иллюстрации используются как основа для обсуждения тем сочувствия, заботы, диалога между поколениями.

Рис. 2. Иллюстрация культурных символов Китая: Великая Китайская стена

Таблица 1

Сопоставление российских и китайских иллюстраторов в контексте воспитательной функции

| *Российский иллюстратор* | *Китайский иллюстратор* | *Общие педагогические черты* | *Особенности национального подхода* |
|---|---|---|---|
| И.Я. Билибин | Цай Чжичжун (蔡志忠) | Формирование культурной идентичности, работа с традицией | Орнаментальность vs философский минимализм |
| Е.И. Чарушин | Фэн Цзыкай (丰子恺) | Эмоциональная мягкость, доброжелательность, нравственное воспитание | Натуралистичность образа, поэтичность |
| Н.А. Кордовский | Хуан Юньюй (黄永玉) | Реализм, передача настроений, развитие эмпатии | Психологизм и философская насыщенность |
| Г. Спирин | Гао Хайин (高海英) | Развитие эстетического вкуса, интерпретация культурных кодов | Цветовая лирика, природная символика |
| Т. Маврина | Юань Юань (袁媛) | Поэтичность, визуальная метафора, эмоциональный отклик | Минимализм, образ-призрак, акварельная техника |

*Источник: составлено автором на основе анализа российских и китайских источников*

Чэнь Минчжи, используя цифровые техники, создаёт визуальные образы, насыщенные символами китайской культуры: образы дракона, духа дерева, Нефритового императора. Эти иллюстрации становятся отправной точкой для диалога о традициях, мифах и национальной идентичности.

Таким образом, китайские подходы к педагогической интерпретации иллюстрации характеризуются стремлением к соединению традиционного визуального кода и современных образовательных целей. Иллюстрация рассматривается как активный дидактический ресурс, ориентированный на развитие визуальной грамотности, эмоционального интеллекта и культурной осведомлённости. В условиях китайской школы иллюстрированная книга становится эффективным инструментом формирования научного мировосприятия и ценностных установок младшего школьника.

**4. Сопоставительный анализ российских и китайских иллюстраторов: визуальные стратегии воспитания**

Сравнительное рассмотрение художественной традиции российской и китайской детской иллюстрации позволяет выявить как точки сходства в воспитательных стратегиях, так и культурно обусловленные различия в визуальных подходах. Однако в обоих случаях важной педагогической задачей иллюстрированной книги является задача патриотического воспитания, формирование духовно-нравственных ценностей и развитие научного мировоззрения в области национальной культуры. В обоих национальных контекстах иллюстрация рассматривается как самостоятельный образовательный ресурс, формирующий у детей эмоциональную отзывчивость, эстетическое восприятие, образное мышление и уважение к культурному наследию.

Российская школа иллюстрации отличается опорой на художественную традицию, декоративность, символику и акцентом на формировании нравственных установок через образ. Так, творчество И.Я. Билибина, иллюстрировавшего русские народные сказки, сопоставимо с работами Цай Чжичжуна, который переосмысливает китайскую философскую классику в формате иллюстрированных книг. Оба художника стремятся сохранить национальную традицию, интегрируя визуальные и смысловые коды в систему воспитания. В обоих случаях иллюстрация выступает как средство культурной социализации. Этот вывод согласуется с ранее сделанным нами наблюдением: «обращение к национальной традиции в иллюстрации является важным механизмом культурной социализации, формирующим ценностно-смысловое восприятие образа» [7, с. 8].

Иллюстратор-анималист Е.И. Чарушин, известный своими лаконичными, одухотворёнными изображениями животных, близок по художественной манере и воспитательной направленности к творчеству Фэна Цзыкая, чьи иллюстрации передают сцены повседневной жизни, пронизаны мягкой лирикой и доброжелательностью. Оба художника ориентированы на формирование у детей добрых чувств, сострадания, внимательного отношения к окружающему миру.

Н.А. Кордовский, иллюстрировавший реалистические сцены из жизни, особенно в книгах А.П. Чехова, может быть сопоставлен с творчеством Хуана Юньюя, в произведениях которого также прослеживается реализм, тонкий психологизм и философская глубина. Эти художники ориентированы на развитие эмоционального интеллекта ребёнка, его способности к рефлексии и сопереживанию.

Современные российские иллюстраторы, такие как Г. Спирин и Т. Маврина, аналогичны по художественной задаче иллюстраторам Гао Хайин и Юань Юань: они работают с поэтической метафорой, цветом, композицией как средствами визуального воспитания, формируют у ребёнка навыки интерпретации, эмпатии, эстетического суждения.

Таким образом, обе национальные школы иллюстрации стремятся к интеграции художественного и педагогического начал, однако при этом реализуют свои стратегии через различную визуальную лексику и культурные образы. Ниже представлена таблица 1 сравнительных характеристик ключевых иллюстраторов.

Проведённое теоретико-сравнительное исследование позволило выявить широкий диапазон воспитательных возможностей иллюстрации в детской литературе как важного средства формирования образного мышления, эстетического восприятия и эмоциональной отзывчивости у младших школьников. Иллюстрация рассматривается не только как сопровождение текста, но и как самостоятельный дидактический ресурс, обладающий высоким педагогическим потенциалом.

Анализ российских и китайских подходов показал, что, несмотря на культурно-исторические различия, обе школы иллюстрации исходят из общих задач воспитания личности ребёнка средствами визуального образа. В российской традиции акцент делается на ценностно-смысловой интерпретации, эмоциональной насыщенности и связи с художественным наследием. Китайские подходы демонстрируют стремление к интеграции культурных символов и современных методов визуального восприятия, акцентируя внимание на самостоятельной интерпретации и визуальной грамотности.

Сопоставление творчества ведущих иллюстраторов двух стран (И. Билибин – Цай Чжичжун, Е. Чарушин – Фэн Цзыкай, Н. Кордовский – Хуан Юньюй и др.) позволило установить параллели не только в стилистике и художественных приёмах, но и в педагогической направленности их работ. Иллюстрация в обоих национальных контекстах выступает как средство формирования культурной идентичности, нравственных установок и способности к сопереживанию, что делает её незаменимым инструментом воспитания в условиях современной школы.

Сегодня в педагогическом сообществе, особенно в системе дополнительного образования, необходимо обратить внимание на систематизацию воспитательных функций иллюстрации на материале российской и китайской практики, а также в выявлении педагогически значимых параллелей между ведущими художниками двух культурных традиций. Представленный анализ может быть положен в основу дальнейших исследований в области визуальной дидактики, кросс-культурного образования и методики литературного чтения особенно на начальном этапе обучения младших школьников.

Вместе с тем перспективы дальнейших исследований иллюстративного материала в детской книге связаны с эмпирическим изучением эффективности педагогической интерпретации иллюстрации в школьной практике, а также с разработкой учебно-методических материалов, ориентированных на использование визуального образа в воспитательной работе. Актуальной задачей представляется создание межкультурных программ визуального воспитания, способствующих развитию у школьников не только эстетической чувствительности, но и способности к осмысленному восприятию культурных традиций и общечеловеческих ценностей. Как было показано в нашем предыдущем исследовании, «работа с визуальным материалом, имеющим глубокие культурные корни, усиливает воспитательный потенциал иллюстрации в межкультурной педагогике» [7, с. 8].

Библиографический список


1. Щуркова Н.Е. *Воспитание как возрождение духовности*. Москва: Педагогика, 2001.
2. Wang R. *中国儿童图画书中的文化元素与教育功能研究* [*Исследование культурных элементов и образовательных функций в китайских детских иллюстрированных книгах*]. 南京: 南京师范大学出版社, 2018.
3. Мелентьева Е.А. *Детская иллюстрированная книга в культуре XX века*. Москва: Академический проект, 2007.
4. Воронцова А.В. *Методика эстетического воспитания младших школьников средствами визуального искусства*. Москва: Просвещение, 2021.
5. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
6. Малахова И.Ю. *Теория и практика воспитательной работы в начальной школе*. Санкт-Петербург: Лань, 2020.
7. Чжу С. Китайская ксилография и новогодние картины: Традиция, техника, культурный диалог. *Innovations and Tendencies of State-of-Art Science*: Proceedings of the LVIII International Multidisciplinary Conference. Mijnbestseller Nederland, Rotterdam, Nederland, 2025.

References

1. Schurkova N.E. *Vospitanie kak vozrozhdenie duhovnosti*. Moskva: Pedagogika, 2001.
2. Wang R. *中国儿童图画书中的文化元素与教育功能研究* [*Issledovanie kul'turnyh `elementov i obrazovatel'nyh funkcij v kitajskih detskih illyustrirovannyh knigah*]. 南京: 南京师范大学出版社, 2018.
3. Melent'eva E.A. *Detskaya illyustrirovannaya kniga v kul'ture XX veka*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2007.
4. Voroncova A.V. *Metodika `esteticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov sredstvami vizual'nogo iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 2021.
5. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
6. Malahova I.Yu. *Teoriya i praktika vospitatel'noj raboty v nachal'noj shkole*. Sankt-Peterburg: Lan', 2020.
7. Chzhu S. Kitajskaya ksilografiya i novogodnie kartiny: Tradiciya, tehnika, kul'turnyj dialog. *Innovations and Tendencies of State-of-Art Science*: Proceedings of the LVIII International Multidisciplinary Conference. Mijnbestseller Nederland, Rotterdam, Nederland, 2025.

*Статья поступила в редакцию 20.08.25*

УДК 37.014.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-113-115

***Nikolaeva A.D.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: allanikol@list.ru*
***Neustroeva E.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

**THE FORMATION OF GENERAL EDUCATION IN YAKUTIA XVIII – EARLY XX CENTURY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS.** The article examines the problem of history of education in Yakutia from the XVIII to the beginning of the XX century. Special attention is paid to the identification of historical patterns and regional features of the development of general education in Yakutia, the evolution of pedagogical practices in the context of national reforms and local specifics, as well as the search for solutions to modern challenges: multilingualism, inaccessibility of territories and the preservation of cultural identity. The paper analyzes the prerequisites for the emergence of the first schools, the role of church missionary education and the influence of political exiles on the elimination of illiteracy and the development of general education. The idea is emphasized that an in-depth study of the history of pedagogy and ethnocultural educational traditions creates a methodological basis for a comprehensive understanding of the genesis and evolution of the general education system. The authors are of the opinion that historical and pedagogical knowledge is a necessary theoretical basis for understanding modern educational processes and forecasting their further development. It helps to establish connections between the past and the present, as the application of historical experience is crucial for training future teachers.

*Key words:* **general education, navigation schools, cossack schools, missionary schools, garrison schools, political exiles**

***А.Д. Николаева****, д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: allanikol@list.ru*
***Е.Н. Неустроева****, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

# СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ XVIII – НАЧАЛА XX ВЕКА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В данной статье рассматривается проблема истории образования Якутии с XVIII до начала XX века. Особое внимание уделено выявлению исторических закономерностей и региональных особенностей развития общего образования в Якутии, представлена эволюция педагогических практик в контексте общероссийских реформ и местной специфики, а также поиска решений современных вызовов: многоязычия, труднодоступности территорий и сохранения культурной идентичности. В работе анализируются предпосылки возникновения первых школ, роль церковно-миссионерского образования и влияние политических ссыльных на устранение неграмотности населения и становление общего образования. Подчеркивается идея о том, что углубленное изучение истории педагогики и этнокультурных образовательных традиций создает методологическую основу для комплексного понимания генезиса и эволюции системы общего образования. Авторы придерживаются мнения, что историко-педагогическое знание выступает необходимой теоретической базой для осмысления современных образовательных процессов и прогнозирования их дальнейшего развития. Оно способствует созданию связей между прошлым и современностью, ведь применение исторического опыта является важным аспектом для подготовки будущих педагогов.

*Ключевые слова:* **общее образование, навигацкие школы, казачьи школы, миссионерские школы, гарнизонные школы, политические ссыльные**

Актуальность изучения становления общего образования и подготовки педагогических кадров в Якутии обусловлена несколькими факторами:

– *историко-культурной значимостью* – исследование позволяет проследить эволюцию образовательных практик в уникальном регионе России, где преобладают традиционные культуры коренных народов, которые взаимодействовали с имперской и советской системами просвещения;

– *современными вызовами* – Якутия до сих пор сталкивается с проблемами, уходящими корнями в историю: низкая плотность населения, труднодоступность территорий, многоязычие. Анализ исторического опыта помогает найти пути их решения;

– *педагогической наукой* – изучение региональной специфики подготовки учителей способствует развитию этнопедагогики и адаптации современных образовательных стандартов к местным условиям;

– *политикой страны* – в условиях глобализации важно сохранить историческую преемственность, чтобы избежать культурной ассимиляции и обеспечить устойчивое развитие коренных народов, живущих на территории Республики Саха (Якутия).

С учетом актуальности указанных факторов становления общего образования в Якутии определена цель исследования – выявить исторические закономерности и региональные особенности становления системы общего образования в Якутии с XVIII до начала XX века. Реализация поставленной цели требует решения следующих задач исследования: проанализировать предпосылки возникновения первых образовательных учреждений в Якутии в контексте государственной политики Российской империи, изучить роль церковно-миссионерских школ и вклад политических ссыльных в развитии просвещения. В работе комплексно исследована эволюция системы общего образования Якутии как часть общероссийского процесса, но с учетом региональной специфики, что привносит новизну в исследование. Из цели и определения новизны вытекает его теоретическая значимость, заключающаяся в расширении знания в области истории педагогики, регионоведения и этнокультурного образования Якутии. Данные исследования вносят вклад в дискуссию о соотношении централизованных образовательных реформ и локальных практик в истории России и могут быть полезны для специалистов в подготовке педагогов, что определяет практическую значимость исследования.

Не зная истории культуры, частью которой является образование, нельзя стать по-настоящему культурным и образованным человеком, ведь культура – это не просто набор фактов или произведений искусства, знаний, а живая традиция, связывающая поколения. Без понимания прошлого невозможно осмыслить настоящее во всей его глубине, ведь многие современные явления, идеи и ценности уходят корнями в исторический контекст. Только через изучение истоков можно отличить подлинные культурные достижения от сиюминутных тенденций, а также предвидеть возможные пути развития общества в будущем. История народного образования и школы играет в этом особую роль, так как именно через систему воспитания и обучения передаются знания, нравственные ориентиры и культурные коды. Школа – это не просто учреждение, а зеркало общества, отражающее его идеалы, противоречия и эволюцию. Изучая, как менялись подходы к образованию в разные эпохи, мы лучше понимаем, какие ценности формировали нацию, как отвечали на вызовы времени и какие уроки можно извлечь для современной педагогики.

Таким образом, история культуры и образования – это ключ к осознанной жизни в настоящем и ответственному строительству будущего. Без этой основы человек рискует остаться на поверхности явлений, не способным к критическому мышлению, духовному росту и созидательному участию в развитии общества.

Понимая важность сохранения и учета истории образования, рассмотрим становление общего образования в Якутии.

Якутия является уникальным регионом России не только по своим климатическим условиям, но и регионом, требующим особого подхода в реализации процесса обучения и воспитания подрастающего поколения. Это обусловлено тем,

что многонациональный состав населения, удалённость и труднодоступность многих населённых пунктов, многоязычие формируют специфические условия для работы образовательных учреждений.

«Началом внедрения «российской» грамотности среди якутского населения стал XVIII в., так как распространение христианства среди иноверческого населения требовало подготовки миссионеров из числа местного населения. В результате вхождения Якутии в состав России в начале XVIII в. и проведения реформ Петра I появились первые гражданские учебные заведения – цифирные и гарнизонные школы» [1]. «Целью этих школ было воспитание преданного государству солдата и мастерового. Указ об организации цифирных школ в России был издан в 1714 году» [2]. Первые образовательные учреждения цифирного и гарнизонного типов начали функционировать в Якутии лишь в 1730-е годы, с заметным запозданием по сравнению с другими регионами Российской империи.

Как отмечает в своих трудах В.Ф. Афанасьев, в открытой в 1735 г. русской цифирной школе обучалось всего 23 ученика, кроме того, в Якутске в то время было 33 казачьих мальчика, владеющих грамотой. Автор предполагает, что они обучались русской грамоте в гарнизонной школе, существовавшей тогда же в Якутске [3].

Создание гарнизонных школ стало следствием государственной политики Российской империи. В 1732 году вышел указ об их учреждении для обучения детей военных, отставных солдат и казаков в возрасте от 7 до 15 лет. В программу входили грамота, арифметика, а также обязательное обучение слесарному делу. В Восточной Сибири такие школы появились в Иркутске, Красноярске, Енисейске, Якутске, Селенгинске и других городах.

Параллельно 14 камчатских миссионерских школ обучали детей коренных народов для церковной службы и перевода. Церковно-миссионерские школы не могли удовлетворить растущие потребности жизни населения. Обучение в них ограничивалось чтением одной-двух церковных книг, ознакомлением учащихся с элементами грамоты и арифметики.

В 1736 г. в Охотске вторая Камчатская экспедиция открыла первую навигацкую школу. В феврале 1741 г. навигацкая школа открылась в г. Якутске, для обучения в которой отобрали 25 детей. В эту школу зачисляли детей, учившихся в цифирной русской школе, существовавшей в то время в г. Якутске, т. е. знавших грамоту.

Работа в этой навигацкой школы была затруднена отсутствием квалифицированных преподавателей, учебных пособий и руководств. В результате учителями Якутской навигацкой школы назначались малограмотные городские обыватели. Им не выдавалась зарплата, они работали по принуждению, не имея никакого интереса и стремления. В результате всего этого школа через пять лет прекратила свое существование.

С 1764 г. инициативу местной администрации о восстановлении навигацкой школы поддержал якутский воевода Ф.В. Чередов. 18 сентября 1765 г. Сенат подписал Указ о восстановлении в Якутске навигацкой школы с назначением для ее преподавателей жалованьем. И в 1766 г. школа была восстановлена. В нее было принято 4 ученика, получены книги и приборы. Кроме русской грамоты, в этой школе обучали арифметике, геометрии, тригонометрии, геодезии, астрономии и навигации.

Штурманский учитель Турчанинов, заменявший тогда преподавателя навигационного дела, сам знал этот предмет плохо. Однако ни Адмиралтейство, ни иркутский губернатор во время не подыскали и не назначили учителя в Якутскую навигацкую школу, и 13 октября 1793 г. иркутский генерал-губернатор особым распоряжением закрыл ее.

Таким образом, Якутская навигацкая школа с перерывами проработала 31 год. Несмотря на все недостатки в работе, она все же сыграла прогрессивную роль, заложив основу профессионального образования в Якутии.

История школьного образования в Якутии берёт начало в 1736 году, когда по инициативе Иркутского епископа Иннокентия II при Якутском Спасском монастыре была открыта низшая духовная школа. Важным этапом стало основание в 1769 году в Якутске словесной школы, ориентированной на подготовку грамотных чиновников для нужд местного управления [2]. Таким образом, к началу XIX века в регионе были заложены лишь первоначальные основы народного просвещения. Создание первых учебных заведений закономерно обусловило потребность в формировании системы управления ими [1].

В конце XVIII века российское правительство приступило к разработке единой системы народного образования. Важным этапом стало создание 8 сентября 1802 года Министерства народного просвещения – первого в истории России ведомства, ответственного за обучение и воспитание молодого поколения. В сферу его компетенции вошли Академия наук, все университеты и различные учебные заведения страны. Этот момент считается отправной точкой в формировании централизованной системы управления образованием.

Значительным шагом вперед стала образовательная реформа 1804 года, которая укрепила государственный статус школы; обеспечила преемственность между различными ступенями обучения; упорядочила административное управление образованием. В рамках реформы территория России была разделена на шесть учебных округов, каждый из которых объединял несколько губерний. Эта система способствовала централизации и стандартизации образовательного процесса по всей стране. Территория Якутии относилась к учебному округу Казанского университета.

3 февраля 1808 года в Якутске было открыто первое уездное училище, которое оказалось сравнительно хорошо обеспечено учебниками и учебно-дидактическими пособиями. В программу преподавания входили грамматика, арифметика, геометрия, география, гражданская история, технология, рисование, черчение, закон божий и священная история. Особых успехов якутские ученики достигали в чистописании и рисовании, что отмечали многие современники: «…ученики уездного училища из рода якутов отличаются красотой чистописания и успехом в рисовании» [2].

Будучи единственным в области учебным заведением повышенного типа, Якутское уездное училище осуществляло руководство всеми делами народного образования и сыграло ключевую роль в создании новых образовательных учреждений. При его непосредственном участии или содействии были открыты:

в 1808 г. – Якутское гражданское уездное училище;

в 1819 г. – духовно-приходское училище;

в 1823 г. – духовное уездное училище;

в 1826 г. – Якутская казачья школа;

в 1829 г. – Якутское гражданское училище, Колымская и Вилюйская казачьи школы;

в 1838 г. – Олекминское гражданское приходское училище.

Кроме того, училище способствовало переводу в 1858 году духовной семинарии из Ситхи в Якутск, созданию в 1860 году Мариинского детского приюта, а также преобразованию в том же году уездного училища в прогимназию, которая в 1890 году была преобразована в реальное училище.

В 1810 году начальник Сибирского казачьего войска, вынужденный удовлетворить требования казаков об обучении их детей грамоте, распорядился создать казачьи школы.

В Якутской области были открыты четыре казачьи школы: в 1826 г. – в Якутске, в 1829 г. – в Средне-Колымске и Вилюйске, в 1843 г. – в Охотске. О деятельности казачьих школ дают представление данные табл. 1, в которой раскрывается динамика роста учащихся.

Таблица 1

Динамика роста количества учащихся
в казачьих школах Якутской области

| Год | Кол-во школ | Кол-во учащихся | Год | Кол-во школ | Кол-во учащихся |
|---|---|---|---|---|---|
| 1854 | 3 | 51 | 1859 | 3 | 74 |
| 1856 | 4 | 67 | 1863 | 4 | 75 |
| 1857 | 4 | 84 | 1864 | 3 | 58 |
| 1858 | 4 | 65 | 1870 | 2 | 49 |

По уровню образования в начале XX века Россия занимала последнее место в Европе. Так, в Швейцарии было осуществлено всеобщее начальное образование. Германия, Великобритания, Франция были близки к решению этой проблемы. А в России на 1000 человек обучалось всего лишь 15,3%.

Уровень грамотности населения на окраинах Российской империи был крайне низким. Якутия занимала последнее место. В России по переписи 1897 г количество грамотных составляло 28%, а в Якутии всего – 4,11%, среди якутов – 0,7% [4]. Для устранения данной проблемы большой преградой было отсутствие педагогических кадров, владеющих якутским языком, учебно-методических пособий.

До прихода русских в регион устья реки Лены якуты и другие коренные народы Севера преимущественно вели кочевой образ жизни, а в долинах Лены и её притоков (ныне центральные районы Якутии) – полукочевой. В зависимости от природных условий и особенностей традиционного жизнеобеспечения местное население занималось охотой, разведением скота, рыбной ловлей, а на севере – оленеводством. В политическом устройстве якутского общества отсутствовала централизованная власть: в этот период шёл процесс распада родоплеменного строя и формирования зачатков классового общества. Вхождение Якутии в состав Российского государства положило конец ее вековой изолированности. Началось прогрессивное влияние общерусского исторического процесса на Ленский край. Ускорилось развитие якутского общества по пути феодализации [3].

В последующие периоды истории Якутии начался постепенный процесс становления и развития школьного образования, а также формирования педагогических традиций народа саха.

Несмотря на медленные темпы, в регионе зарождались первые учебные заведения, складывались основы народного просвещения и развивались самобытные педагогические воззрения, отражавшие культурные и духовные ценности якутского общества. Этот процесс способствовал сохранению этнической идентичности и одновременно интеграции новых знаний в традиционную систему воспитания.

Существенный вклад в устранение неграмотности якутского населения сыграли политические ссыльные. В Якутии пребывали в ссылки представители всех трех поколений русских революционеров. Ссыльные революционеры стали политическими воспитателями, учителями, советчиками и защитниками малых народов Севера, внесли большой вклад в просвещение населения обширного

края. Так, ссыльные учителя (декабрист М.И. Муравьев-Апостол – в Вилюйске, каракозовец И.А. Худяков – в Верхоянске, народники В.Г. Короленко, Н.А. Надеев – в Амге, И.Т. Цыценко – в Чурапче, П.А. Грабовский, В.М. Ионов – в Якутске, Татте, П.П. Подбельский – в Мегинцах, М.М. Поляков – в Колымске, большевики Е.М. Ярославский, Н.М. Мещеряков и др.) являлись организаторами школ, учителями, политическими воспитателями молодежи, первыми пропагандистами революции в Якутии [2]. Политические ссыльные были не только учителями, но и в большинстве являлись создателями научных трудов о Якутии, в частности, историками и теоретиками народного образования.

Таким образом, политическая ссылка сыграла ключевую роль в просвещении коренных народов Севера, выступив в качестве: *просветителей* – распространяя грамотность и научные знания; *наставников* – формируя политическое сознание; *защитников* – отстаивая права коренного населения; *культурных посредников* – способствуя диалогу цивилизаций.

«Деятельность ссыльных революционеров привела к созданию первых школ на северных территориях, развитию письменности для местных языков, формированию национальной интеллигенции; политической мобилизации коренных народов» [5].

Проведенная работа по устранению неграмотности местного населения в течение XIX века не сократила показатель необразованности местного населения. Об этом свидетельствует статистика 1879–1892 годов, которая отражает кризис школьного образования в Якутии: сокращение числа учащихся (с 337 до 282) при неизменно низком количестве выпускников (по 16 человек), что указывает на неразвитость образовательной инфраструктуры области.

Анализ выявил, что становление общего образования в Якутии в XVIII–XIX вв. было тесно связано с государственной политикой Российской империи, направленной на интеграцию региона. Важную роль в распространении грамотности населения играли церковно-миссионерские школы, однако их деятельность носила ограниченный характер и не могла обеспечить массового образования: учителя не владели языком местного населения, не учитывали этнокультурные особенности учеников при разработке учебных планов и программ, а также не были знакомы с основами этнопедагогики. Также значительный вклад в развитие просвещения, исследование и фиксацию истории образования в Якутии, внесли политические ссыльные.

Вместе с тем, несмотря на усилия властей, к началу XX века Якутия оставалась одним из наименее «грамотных» регионов России (4,11% грамотных против 28% в среднем по стране). Это объяснялось крайним недостатком местных кадров, труднодоступностью территорий, отсутствием адаптированных программ и слабой инфраструктурой. В современных условиях образовательного суверенитета в России необходимо актуализировать и расширять включение в программы подготовки педагогов изучение истории образования Якутии, ее эволюции как факторов, влияющих на развития системы образования. Для сохранения культурного и педагогического наследия представляется необходимым:

– активизировать научные исследования в области истории общего образования Якутии;

– обеспечить публикацию архивных материалов и научного наследия политических ссыльных, внёсших вклад в развитие образования региона;

– создать музейные экспозиции и цифровые образовательные проекты, освещающие историю становления и развития школьной системы в Якутии.

Данные меры будут способствовать не только сохранению исторической памяти, но и обогащению современной педагогической практики за счёт осмысления уникального регионального опыта.

Таким образом, осмысление становления системы общего образования, ее исторического пути в Якутии позволяет не только сохранить культурную идентичность, но и найти эффективные решения для современных вызовов, обеспечивая качественное и доступное обучение для всех жителей республики.

Библиографический список


1. Николаева А.Д., Саввинов Т.Т. *Система общего образования в Якутии: историко-педагогический аспект:* монография. Москва: Издательство «Русский журнал», 2010.
2. Афанасьев В.Ф. *Школа и развитие педагогической мысли в Якутии*. Якутск: Книжное издательство, 1966.
3. Афанасьев В.Ф. *Народное образование в Якутии за 50 лет*. Якутск: Книжное издательство, 1968.
4. Копылова К.И., Габышева В.В., Баишева Н.Е., Улюсова К.К. и др. *Учительству я сердце отдаю*: к 100-летию Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева. Якутск: Издательство «Салама», 2014.
5. Кычкина А.А. *Организационно-педагогические условия развития современной сельской школы (на примере Республики Саха (Якутия)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Якутск, 2001.


References


1. Nikolaeva A.D., Savvinov T.T. *Sistema obschego obrazovaniya v Yakutii: istoriko-pedagogicheskij aspekt:* monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij zhurnal», 2010.
2. Afanas'ev V.F. *Shkola i razvitie pedagogicheskoj mysli v Yakutii*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1966.
3. Afanas'ev V.F. *Narodnoe obrazovanie v Yakutii za 50 let*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1968.
4. Kopylova K.I., Gabysheva V.V., Baisheva N.E., Ulyusova K.K. i dr. *Uchitel'stvu ya serdce otdayu*: k 100-letiyu Yakutskogo pedagogicheskogo kolledzha im. S.F. Gogoleva. Yakutsk: Izdatel'stvo «Salama», 2014.
5. Kychkina A.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya sovremennoj sel'skoj shkoly (na primere Respubliki Saha (Yakutiya)*. Avtoreferat dissertacii


*Статья поступила в редакцию 19.08.25*

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-115-118

***Tuktarov R.R.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**MODERN TRENDS IN MARINE PROFESSIONAL EDUCATION.** Based on the approaches of Russian scientists and the analysis of the practice of a maritime university, the article identifies the main trends in maritime professional education. The article presents the factors that confirm the relevance of the research topic, provides a brief description of maritime education, and highlights its main aspects and trends. The work also offers recommendations for the management and teaching staff of maritime universities. The objective of the study is to identify the main trends in maritime professional education and to share them with the management, teaching staff, and the broader scientific community. The following methods are used: study and analysis of regulatory documents, professional training programs, and working educational programs; theoretical analysis; synthesis; generalization; and observation. The selected set of pedagogical methods provided a comprehensive examination of the stated topic. The research result is the identification of dominant trends in maritime professional education. The obtained results are scientifically novel, theoretically significant, and practically relevant. The research material and the identified trends are of interest to researchers and teachers at professional educational institutions.

*Key words:* **aspects, cadets, maritime universities, maritime education, approach, trends, formation**

***Р.Р. Туктаров****, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МОРСКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье на основе подходов отечественных ученых, анализа практики морского университета определены основные тенденции в морском профессиональном образовании. Приведены факторы, подтверждающие актуальность темы исследования, дана краткая характеристика морского образования, раскрыты его основные аспекты и тенденции. Предложены рекомендации для руководящего и преподавательского состава морских вузов. Цель исследования: раскрыть основные тенденции морского профессионального образования и довести их до руководящего и профессорско-преподавательского состава морских вузов, а также до широкой научной общественности. Применены следующие методы: изучение и анализ руководящих документов, программ профессионального обучения и рабочих учебных программ, теоретический анализ, синтез, обобщение, констатация. Выбранная совокупность педагогических методов обеспечила целостное рассмотрение заявленной темы. Результат исследования: установлены доминирующие тенденции морского профессионального образования. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Материал исследования, выявленные тенденции представляют интерес для ученых и преподавателей учебных заведений профессионального образования.

*Ключевые слова:* **аспекты, курсанты, морские вузы, морское образование, подход, тенденции, формирование**

Российская Федерация – великая морская держава. Её территория омывается 12 морями, принадлежащими к бассейнам трёх океанов: Атлантического, Северного Ледовитого и Тихого. Моря, омывающие территорию России, имеют большое значение для экономики страны по следующим причинам: а) по ним проходят важнейшие транспортные пути. Моря служат соединяющими звеньями как с другими государствами, так и с отдельными районами России. Через моря Северного Ледовитого океана проходит Северный морской путь – важнейшая транспортная магистраль страны; б) наличие в морском районе огромных разведанных ресурсов: промысловых, энергетических, минерально-сырьевых и туристических.

Также к важнейшим факторам, подтверждающим актуальность темы, относятся:

– *необходимость дальнейшей реализации требований Международной морской организации* по качественной профессиональной подготовке компетентных специалистов для морского транспорта России;

– *развитие судоходства и модернизация транспортного флота*. Ныне строятся новые суда разных типов назначения: для транспортных перевозок, для работ по перевозке нефти и газа, рыбопромысловые суда, суда для проведения научных и исследовательских работ, а также современные атомные ледоколы. Для них требуются высококвалифицированные специалисты, прошедшие специальное обучение;

– *интеграция России в мировое экономическое пространство*. По этой причине возникает необходимость подготовки российских морских специалистов в соответствии с международными требованиями, чтобы американские и европейские сообщества признавали отечественные выпускные аттестационные документы (дипломы, сертификаты);

– *цифровизация морской отрасли*. Внедрение беспилотных судов влияет на качество образование моряков, так как для управления такими судами потребуются новые навыки и компетенции;

– *важность коммуникативной культуры*. Для курсантов морских вузов особенно важна сформированность коммуникативной культуры, толерантность, поскольку их будущая профессия предполагает общение с представителями разных культур и конфессий в условиях длительных рейсов;

– *необходимость развития исследовательских качеств*. Уже на этапе обучения в вузе курсант должен развивать в себе исследовательские качества, уметь генерировать новые конструктивные идеи, владеть методикой научного поиска и организации опытно-экспериментальной работы, методами и средствами теоретического и эмпирического исследования.

Приведенные факторы подчеркивают злободневность рассматриваемой темы.

Объект исследования: морское профессиональное образование.

Предмет исследования: характерные тенденции морского образования.

Цель исследования: выявить и раскрыть основные тенденции морского профессионального образования.

Задачи исследования: дать краткую характеристику морского образования; уточнить основные аспекты морского образования; на основе подходов российских ученых и практики морского университета (г. Новороссийск) определить наиболее важные тенденции, характерные для современного морского образования; предложить рекомендации для руководства и профессорско-преподавательского состава морских учебных заведений по повышению качества морского профессионального образования.

Научная новизна выполненного исследования заключается в комплексном анализе состояния современного морского образования и объективном определении доминирующих тенденций, являющихся следствием адаптации к международным стандартам.

Теоретическая значимость заключается в практико-ориентированном исследовании тенденций современного морского образования, направленных на профессиональную подготовку курсантов к вызовам цифровой эпохи и динамичному рынку морского труда.

Практическая значимость сводится к разработке рекомендаций для руководящего и профессорско-преподавательского состава морских образовательных организаций по совершенствованию морского профессионального образования.

Методы исследования: изучение и анализ руководящих документов, программ профессионального обучения и рабочих учебных программ; теоретический анализ; синтез; обобщение; констатация. Данные методы позволили рассмотреть заявленную тему.

Современная действительность характеризуется массовым обновлением технологий, ускорением темпов развития экономики и социума, переходом к информационному обществу, цифровизации, а также демократизацией жизни и деятельности. В этих условиях стержневая задача профессионального образования – всемерно способствовать подготовке обучающихся к происходящим изменениям, развитию умения межкультурного взаимодействия, формированию желания и готовности каждого морского специалиста постоянно учиться, повышать свою профессиональную компетентность, что обеспечит его профессиональный рост.

По мнению Л.В. Геращенко, «в условиях глобализации, происходящей в мире, реализация потенциала системы морского образования представляется одним из важнейших направлений государственной деятельности по укреплению экономического могущества и сохранению присутствия в Мировом океане» [1, с. 157]. Автор придерживается мнения, что в современных условиях морское образование применяется как атрибут кадровой политики, как условие кадрового обеспечения транспортных и иных судов и морских учреждений. Такой подход не только нерационален, но и неприемлем. Реалии сегодняшнего дня требуют нового подхода к морскому образованию как к «одному из способов укрепления морского могущества государства» (Л.В. Геращенко, 2012).

Морское профессиональное образование предназначено для основательной подготовки специалистов в различных областях, связанных с морем, управлением и строительством кораблей и судов. К таковым относятся: а) судостроение (изучение проектирования и постройки судов различного назначения); б) эксплуатация судов (управление судном и его техническое обслуживание в море); в) логистика морских перевозок (организация эффективной доставки грузов по водным путям); г) навигация (изучение методов ориентирования на воде и управления движением судов любых классов); д) промышленное рыболовство (изучение видов орудий промышленного рыболовства, промысловых машин, режимов их эксплуатации и ремонта); е) организация перевозок и управление на транспорте (сфера деятельности включает комплекс действий по организации перевозок на воде, в том числе обеспечение их безопасности).

В морском вузе период обучения распространяется на 5,5 лет, в течение которых курсант изучает 57 учебных и 6 факультативных дисциплин, сдают 53 экзамена и 28 зачетов. Учебный процесс охватывает 5 990 академических часов. В программу обучения по специальности «Судовождение» (код 26.05.05) входят следующие дисциплины: «Безопасность судоходства»; «Маневрирование и управление судном»; «Навигация и лоция»; «Предотвращение столкновений судов»; «Теория и устройство судна»; «Подготовка к борьбе с пожаром по расширенной программе»; «Механика»; «Гидрометеорологическое обеспечение судовождения»; «Радиосвязь и телекоммуникации»; «Технические средства судовождения»; «Энергетические установки и электрооборудование судов»; «Английский язык», включая деловой для моряков; «Управление работой флота»; «Безопасность жизнедеятельности»; «Коммерческая эксплуатация судна»; «Технология перевозки груза, подготовка по охране судна»; «Подготовка специалиста по спасательным средствам, морское право» и другие.

Внедрение в морских вузах практико-ориентированной модели образования позволило до 50% практических занятий проводить на базе берегового учебно-тренировочного центра, в судовладельческих компаниях, на судах морского транспорта. Это позволяет курсантам и студентам-заочникам получать не только солидную теоретическую базу, но и возможность применять знания на практике во время производственных практик на третьем и пятом курсах. Такой подход способствует курсантам во время обучения в вузе ознакомиться с реальными условиями работы на флоте и получить достаточный опыт, потребный для будущей профессиональной деятельности.

В 2010 году Международная морская организация (IMO) приняла существенные поправки к международной конвенции ПДНВ-78, известные как Манильские поправки, которые вступили в силу с 1 января 2012 года. Данное обстоятельство потребовало углубленной перестройки и усовершенствования всего процесса обучения будущих специалистов плавательных специальностей.

Значимый вклад в улучшении качества морского образования вносят преподаватели морских вузов, исследовавшие разные аспекты морского образования.

Так, в диссертации С.А. Луткова (2022) впервые разработана концепция непрерывного морского образования с акцентом на личностную самоорганизацию [2]. Исследование К.А. Новосёлова (2022) внесло значимый вклад в теорию мониторинга профессиональной мотивации через профессиографические методы [3]. И.В. Севастьянова (2023) предложила модель формирования концептосферы морских специалистов через иноязычную подготовку [4]. Эти и другие выполненные диссертационные исследования позволили обогатить теорию и практику морского образования.

Анализ научной литературы и практики профессиональной подготовки в морских вузах дали возможность определить *характерные аспекты морского образования.* К ним относятся:

– *внедрение концепции непрерывного морского образования*. В ней определены цели образования для каждого этапа, обоснованы принципы накопления личностного профессионального опыта и использования специальных технологий обучения, разработку и реализацию моделей с преемственностью содержания на всех уровнях подготовки (лицей → колледж → вуз), учитывающих требования работодателей и международные конвенции. Предусматривает внедрение прогностического подхода для адаптации программ к будущим изменениям в отрасли;

– *обоснование принципов моделирования содержания непрерывного морского образования* (включают системно-прогностический подход, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход, личностно ориентированное и технологическое образование, фундаментализацию и гуманитаризацию образования и другие);

– профессиональная подготовка обогащена *инновационными методиками обучения*: а) профессиографический мониторинг для оценки мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов, включая диагностику и коррекцию уровня мотивации; б) использование симуляционных моделей и

электронных информационно-образовательных сред для языковой подготовки и отработки практических навыков;

– *внедрение модели профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения*. Модель включает педагогическую технологию профессиографического мониторинга для формирования и диагностики мотивационного компонента;

– *выявление требований к содержанию и структуре непрерывного морского профессионального образования в новых условиях*. Они учитывают потребность в кадрах на рынке труда, требования образовательных стандартов различных уровней и международные конвенционные требования.

Какие же произошли изменения за последние 15 лет? Какие наиболее характерные тенденции свойственны современному морскому образованию?

Слово «тенденция» происходит от латинского tendentia – «наклонность», от глагола tendere – «тянуть, напрягать». В толковых словарях русского языка слово «тенденция» трактуется как «направление развития, склонность, стремление» [5, с. 793].

По мнению Л.В. Геращенко, современные тенденции развития морского образования связаны с повышением его роли в кадровом обеспечении морского хозяйства. Весьма важным становится использование потенциала морского образования, консолидация усилий общества, государства, бизнеса для развития морской деятельности, формирования конкурентных преимуществ системы морского хозяйства. В отечественной практике эти тенденции пока слабо проявляются в силу отсутствия организационно-экономического механизма их реализации [6, с. 160]. Т.П. Аванесова выделяет такую тенденцию, как опора на методологические подходы к решению проблем адаптации курсантов к образовательной среде морского вуза [7]. В.В. Карасев рассматривает морское образование как процесс формирования у человека навыков к самообучению и самосовершенствованию. Автор описывает особенности подготовки моряков и требования к специалистам для морехозяйственной деятельности [8]. С.И. Кондратьев и соавторы видят ведущей тенденцией – повышение роли конвенционных дисциплин и в целом конвенционной подготовки в формировании будущего специалиста морского транспорта [9]. А. Надежников и Н. Романов отмечают проявление тенденции к необходимости новых подходов, техник и умений преподавания в морском образовании для обеспечения отрасли хорошо обученным и мотивированным персоналом, что гарантирует развитие морской отрасли Отечества [10]. А.Н. Томилин замечает рост внимания и познавательного интереса курсантов морского вуза к профессиональной подготовке [11]. С.Н. Томилина подчеркивает, что в последнее десятилетие наметилась тенденция усиления патриотического воспитания курсантов морских вузов [12].

В то же время Н.Н. Григорьев и соавторы, утверждают, что «современные миссии, системы образования выглядят убого, поскольку отражают лишь интересы работодателя» [13]. На недостаточность внимания преподавательского состава и инструкторов к воспитательно-патриотической деятельности как важной компоненты морского образования указывают в своих публикациях А.Н. Томилин [14], С.Н. Томилина [15] и др.

Согласно взглядам С.И. Кондратьева, А.Н. Боран-Кешишьяна, Т.П. Аванесовой, С.А. Баляевой, В.Ф. Тенищевой, А.Н. Томилина и других, современные тенденции в морском профессиональном образовании отражают необходимость адаптации к технологическим изменениям, международным стандартам и вызовам рынка труда.

Дадим краткую характеристику основным тенденциям:

– *соответствие морского профессионального образования международным стандартам.* Проявляется: 1) в подготовке будущих морских специалистов строго в рамках Конвенции ПДНВ-78 с поправками, предусматривающая: а) всестороннюю подготовку курсантов к действиям в аварийных, чрезвычайным и экстремальным ситуациях; б) углубленное изучение английского языка; в) основательное изучение морского права; г) наличия знаний и сформированных навыков и умений оказания первой помощи. 2) во внедрении многоуровневой системы образования, включая непрерывное обучение для соответствия требованиям Международной морской организации (ИМО);

– *доминирование практико-ориентированного подхода* в профессиональной подготовке будущих морских специалистов. Данный подход позволяет с опорой на практический компонент образования «вооружить» каждого курсанта требуемыми профессиональными компетенциями.

– *применение междисциплинарного подхода* (включает: а) формирование концептосферы профессиональной деятельности через интеграцию лингвистической, правовой и технической подготовки; б) акцент на правовую культуру как основу для работы в условиях международной ответственности).

– *опора на технологическую модернизацию* (содержит: а) внедрение смешанного обучения с элементами VR/AR для имитации морских операций и профессиональных действий; б) использование искусственного интеллекта для персонализации образовательных траекторий);

– *внедрение цифровизации и автоматизации*. Предусматривает: 1) использование тренажеров, симуляторов и электронных образовательных ресурсов для моделирования реальных условий работы на судах; 2) внедрение дистанционных и смешанных форматов обучения, особенно после пандемии COVID-19;

– *непрерывное профессиональное образование*, включает: 1) создание кластеров и сетевых механизмов взаимодействия между учебными заведениями, предприятиями и государством; 2) акцент на саморазвитие и адаптацию к изменениям в технологиях (например, управление автономными судами);

– *адаптация к глобальным вызовам* (включает: а) учёт требований Международной конвенции ПДНВ-78 при разработке стандартов подготовки; б) разработку программ для Арктического региона, включая сотрудничество с зарубежными вузами);

– *совершенствование практической подготовки*. Характеризуется: 1) дефицитом учебных судов и парусных кораблей, что затрудняет наработку необходимого стажа курсантами; 2) усилением роли плавательной практики и стажировок на современных судах с интегрированными мостиками и автоматизированными системами; 3) созданием гибких образовательных модулей, сочетающих академическую и прикладную подготовку;

– *наличие кадрового дефицита и снижение мотивации к морской профессии*, причины, которого: 1) сокращение сроков обучения в средних морских учебных заведениях привело к разрыву в подготовке специалистов; 2) низкие заработные платы на судах, плавающих под флагом Российской Федерации. В то же время на судах, плавающих под иностранным флагом, заработные платы в разы выше; 3) необходимость повышения мотивации через программы профориентации (например, «МорАкадемия» во ВДЦ «Океан» и др.);

– *совершенствование языковой и межкультурной компетентности*. На морских судах, экипаж которого состоит из представителей разных национальностей, установлен в качестве рабочего английский язык. Данная тенденция требует: а) владения профессиональным английским языком и умения работать в многонациональных экипажах; б) внедрения коммуникативных блоков для обеспечения безопасности судоходства; в) формирования толерантности у членов экипажа.

Л.В. Геращенко, С.И. Кондратьев, А.Н. Томилин и другие ученые предлагают сконцентрировать усилия вузов на развитие и совершенствование морского профессионального образования на четырех ключевых направлениях: а) настойчивом внедрении цифровых технологий, б) усиленном внимании к конвенционной подготовке и конвенционным дисциплинам; в) интеграции с работодателями; г) повышении качества подготовки кадров, формировании их готовности к эффективной деятельности как в повседневной деятельности, так и в сложных, аварийных ситуациях.

Выполненный анализ был бы неполным без характеристики основных тенденций в морском образовании зарубежных стран, для которого характерно:

– *использование симуляторов для обучения*, которые имитируют реальную среду. Симуляторы варьируются от симуляторов для навигационных тренировок до инженерных симуляторов для технических операций. Судоходные компании инвестируют в симуляторы, чтобы гарантировать, что их экипажи хорошо подготовлены, чтобы справиться с операциями в море, минимизировать человеческую ошибку, улучшая меры безопасности [16];

– *рост спроса на удалённые и онлайн-решения для обучения*. Это позволяет учебным учреждениям обслуживать более широкий круг студентов, особенно в областях с ограниченным доступом к физическим учреждениям;

– *международные сертификаты*. Выпускники могут получить сертификаты, которые признаются по всему миру, например, STCW (Standards of Training, Certification, and Watch keeping for Seafarers);

– *разнообразие специализаций*. Студенты могут выбрать специализацию в области навигации, инженерии, логистики или управления морским транспортом.

На основе произведенного анализа автором разработаны следующие рекомендации для руководящего и профессорско-преподавательского состава морских образовательных организаций по повышению качества морского профессионального образования:

– в средних учебных заведениях для повышения качества профессиональной подготовки вернуться к 4-летним программам обучения;

– для судоводителей и судомехаников расширить использования тренажеров и симуляторов, включая виртуальные навигационные системы;

– внедрить практику привлечения частных инвестиций через механизмы частно-государственного партнерства;

– в каждом морском учебном заведении разработать программу профориентации для школьников региона с учетом специфики морских профессий;

– внедрить в практику морских вузов и сузов изучение проблем организации плавательной практики на судах, включая вопросы безопасности и сотрудничества с работодателями;

– разработать механизм заключения партнерских договоров между морскими вузами и судовладельческими компаниями по целевой подготовке курсантов, выплаты курсантам ежемесячной стипендии (не ниже одного прожиточного минимума);

– практиковать ежегодный анализ результатов трудоустройства выпускников и их адаптации на судах.

В заключение можно отметить, что морское профессиональное образование призвано осуществить качественную подготовку специалистов для морской отрасли государства. Основные особенности такого образования: а) усиленное практическое обучение (курсанты и студенты проходят производственные практики на действующих судах морского транспорта, в портах и морских учреждениях, что позволяет применять теоретические знания на практике, а также оз-

накомиться с реалиями морской профессии); б) использование инновационных технологий (тренажёров, которые моделируют критические ситуации); в) учёт международных стандартов (все морские образовательные организации предлагают аккредитованные программы, соответствующие международным требованиям установленные IMO).

В морском образовании России превалируют следующие тенденции: а) разнообразие специализированных программ (морские учебные заведения предлагают программы, охватывающие различные аспекты морской деятельности: от навигации до инженерии судов); б) усиление практической подготовки (курсанты и студенты-заочники проходят стажировки на плавающих судах, что позволяет им применять теоретические знания на практике); в) сотрудничество с предприятиями морской отрасли (это обеспечивает актуальность образовательных программ и соответствие учебных планов реальным потребностям рынка труда); г) непрерывное профессиональное образование. Включает различные образовательные этапы личности морского специалиста (среднее, среднее профессиональное, высшее профессиональное образование, послевузовскую профессиональную подготовку); д) популяризация морских специальностей (интерес к профессии моряка прививают со школы, путем создания морских классов и проведением внешкольных занятий).

Установлено, что выявленные тенденции связаны с требованиями Международной морской организации, потребностями рынка труда, изменениями в технологиях и подходах к обучению. Эти тенденции проявляются как в России, так и за рубежом.

Современное российское морское образование направлено на интеграцию технологических достижений, практико-ориентированного обучения и формирование универсальных компетенций, чтобы обеспечить выпускникам морских учебных заведений адаптацию к динамичным условиям профессиональной деятельности. Ключевыми приоритетами остаются: а) гармонизация глобальных стандартов и локальных требований – программы разрабатываются с учётом международных норм, но с акцентом на специфику отечественного рынка труда; б) создание инклюзивной образовательной среды – обеспечение равного доступа к обучению для всех категорий учащихся, включая лиц с особыми потребностями, через адаптацию методик и инфраструктуры; в) развитие гибких навыков – критического мышления, междисциплинарного взаимодействия, цифровой грамотности, необходимых для решения нестандартных задач.

Особое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, рекомендующему учитывать: а) внедрение дуальной системы обучения с участием отраслевых партнёров; б) использование высокотехнологичного оборудования, максимально приближенного к реальным производственным условиям; в) реализацию проектов в рамках федеральных программ, таких как «Профессионалитет», с акцентом на синхронизацию образовательных программ с требованиями работодателей.

Обобщая научную новизну, теоретическую и практическая значимость установленных тенденций морского образования, можно утверждать, что они направлены на повышение качества и результативности обучения и профессионального развития курсантов, их оснащения комплексом профессиональных компетенций.

Таким образом, результаты проведенного исследования представляет интерес для руководящего и профессорско-преподавательского состава морских образовательных организаций, а также и других российских учебных заведений. Перспективы дальнейших исследований ориентируют на выявление и раскрытие проблем и вопросов, свойственных современному морскому профессиональному образованию.

Библиографический список


1. Геращенко Л.В. Опыт организации и современные тенденции развития морского образования. *Вестник Мурманского государственного технического университета*. 2012; Т. 15, № 1: 157–160.
2. Лутков С.А. *Моделирование содержания непрерывного профессионального образования при подготовке специалистов морского транспорта*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
3. Новосёлов К.А. *Профессиографический мониторинг формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Елец, 2025.
4. Севастьянова И.В. *Формирование концептосферы профессиональной деятельности будущих выпускников морского профиля в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Грозный, 2024.
5. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка.* Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
6. Геращенко Л.В. Опыт организации и современные тенденции развития морского образования. *Вестник Мурманского государственного технического университета*. 2012; Т. 15, №1: 157–160.
7. Аванесова Т.П., Печников А.Н., Морозова О.А. Методологические подходы к решению проблем адаптации курсантов к среде морских и военных учебных заведений. *Гуманитарные и социальные науки*. 2024; Т. 104, № 3: 156–163.
8. Карасев В.В. Проблемы совершенствования морского образования. *Russian Journal of Educationand Psychology*. 2015; № 6 (50): 429–443.
9. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Конвенционная подготовка курсантов морского университета: назначение, цели и задачи. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 1 (102): 7–12.
10. Надежников А., Романов Н. Перспективы развития морского образования и обучения: мнение судовладельцев. *Вестник государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова*. 2015; № 4: 229–234.
11. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 193–198.
12. Томилина С.Н. *Государственно-патриотическое воспитание будущих специалистов морского транспорта*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
13. Григорьев Н.Н., Кудряшов В.Н., Наконечный М.М. Морское образование: возвращение на круги своя. *Морские вести России*. 2024; № 5-6: 2–3.
14. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.
15. Томилина С.Н. Педагогические условия государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. *Вестник Адыгейского педагогического университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2019; № 2 (238): 97–103.
16. *Морской рынок образовательных симуляторов*. Available at: https://www.verifiedmarketreports.com/ru/product/maritime-educational-simulator-market/


References


1. Geraschenko L.V. Opyt organizacii i sovremennye tendencii razvitiya morskogo obrazovaniya. *Vestnik Murmanskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2012; T. 15, № 1: 157-160.
2. Lutkov S.A. *Modelirovanie soderzhaniya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya pri podgotovke specialistov morskogo transporta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
3. Novoselov K.A. *Professiograficheskij monitoring formirovaniya motivacionnogo komponenta professional'noj kompetentnosti kursantov morskogo vuza v usloviyah smeshannogo obucheniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Elec, 2025.
4. Sevast'yanova I.V. *Formirovanie konceptosfery professional'noj deyatel'nosti buduschih vypusknikov morskogo profilya v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2024.
5. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2008.
6. Geraschenko L.V. Opyt organizacii i sovremennye tendencii razvitiya morskogo obrazovaniya. *Vestnik Murmanskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* 2012; T. 15, №1: 157-160.
7. Avanesova T.P., Pechnikov A.N., Morozova O.A. Metodologicheskie podhody k resheniyu problem adaptacii kursantov k srede morskih i voennyh uchebnyh zavedenij. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2024; T. 104, № 3: 156-163.
8. Karasev V.V. Problemy sovershenstvovaniya morskogo obrazovaniya. *Russian Journal of Educationand Psychology*. 2015; № 6 (50): 429-443.
9. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo universiteta: naznachenie, celi i zadachi. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 1 (102): 7-12.
10. Nadezhnikov A., Romanov N. Perspektivy razvitiya morskogo obrazovaniya i obucheniya: mnenie sudovladel'cev. *Vestnik gosudarstvennogo universiteta morskogo i rechnogo flota imeni admirala S.O. Makarova*. 2015; № 4: 229-234.
11. Tomilin A.N. O primenenii poznavatel'nogo interesa v praktike provedeniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 193-198.
12. Tomilina S.N. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie buduschih specialistov morskogo transporta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
13. Grigor'ev N.N., Kudryashov V.N., Nakonechnyj M.M. Morskoe obrazovanie: vozvraschenie na krugi svoya. *Morskie vesti Rossii*. 2024; № 5-6: 2-3.
14. Tomilin A.N. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya poznavatel'nogo interesa kursantov morskogo vuza k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 392-396.
15. Tomilina S.N. Pedagogicheskie usloviya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi. *Vestnik Adygejskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2019; № 2 (238): 97-103.
16. *Morskoj rynok obrazovatel'nyh simulyatorov*. Available at: https://www.verifiedmarketreports.com/ru/product/maritime-educational-simulator-market/


*Статья поступила в редакцию 22.08.25*

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-119-123

***Sergeeva B.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: 5906372@mail.ru*
***Mikerova G.Z.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: mykerova8@bk.ru*
***Zhazheva D.D.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language and Teaching Methods, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: 5906372@mail.ru*

**FORMATION OF "HARD SKILLS" AND "SOFT SKILLS" IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION.** The research considers a problem of forming hard and soft skills in the process of professional self-development of a future teacher of primary education (FPEs) and their role in labor activity. The article analyzes the methods of formation of competencies, which include them, in the system of higher pedagogical education and their influence on the effectiveness of the educational process. Special attention in the article is paid to the integration of interactive techniques, digital technologies and self-development methods in their professional training and the description of modern approaches to assessing the level of their formation. The article substantiates the need for an integrated approach to the development of competencies consisting of both mastering subject knowledge and improving communicative, managerial, cognitive and other abilities of FPEs. The article presents the authors' set of measures for the formation of these skills in the process of professional self-development of FPEs, consisting of measures, the realization of which is based on the integration of their flexible, rigid skills and professional competencies. The study considers features of hard and soft skills in the process of professional self-development, methods of their formation, as well as the impact on the quality of the educational process. The presented set of measures is realized on the basis of KubSU FPPC, and the effectiveness of its use is also confirmed on the basis of diagnostics.

*Key words:* **pedagogical competencies, hard skills and soft skills, professional self-development, future teacher of primary education, educational technologies, interactive teaching methods, digital transformation of education**

***Б.В. Сергеева****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: 5906372@mail.ru*
***Г.Ж. Микерова****, д-р пед. наук, проф ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: mykerova8@bk.ru*
***Д.Д. Жажева****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: 5906372@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ «ЖЕСТКИХ» И «ГИБКИХ» НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данном исследовании авторы анализируют проблему формирования «жестких» и «гибких» навыков (hard skills, soft skills) в процессе профессионального саморазвития будущего педагога начального образования и их роль в трудовой деятельности. В статье анализируются методы формирования компетенций, их включающих, в системе высшего педагогического образования и их влияние на эффективность образовательного процесса. Особое внимание в статье уделяется интеграции интерактивных методик, цифровых технологий и методов саморазвития в их профессиональной подготовке и описанию современных подходов к оценке уровня их сформированности. Обоснована необходимость комплексного подхода к развитию компетенций, состоящих как из освоения предметных знаний, так и совершенствования коммуникативных, управленческих, когнитивных и других способностей будущего педагога начального образования. В статье представлен авторский комплекс мероприятий формирования этих навыков в процессе профессионального саморазвития будущего педагога начального образования. В рамках данного комплекса представлены мероприятия, реализация которых основана на интеграции их гибких, жестких навыков и профессиональных компетенций. Эффективность реализации данного комплекса мероприятий подтверждена результатами экспериментальной работы, проведенной на факультете педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета.

*Ключевые слова:* **профессиональное саморазвитие, жесткие (hard skills) и гибкие (soft skills) навыки, будущий педагог начального образования, метакомпетенция самости, образовательные технологии, интерактивные методы обучения, цифровая трансформация образования**

В современных условиях профессиональной деятельности педагогу недостаточно владеть только специализированными знаниями и методиками преподавания. Для успешного построения карьеры и эффективного взаимодействия с учениками им необходимо сочетание двух ключевых групп навыков: hard skills («жестких навыков») и soft skills («гибких навыков»). Hard skills представляют собой профессиональные навыки, которые подлежат объективной оценке. В педагогике это, например, знание предмета, методики преподавания, навыки оценки знаний учащихся. Soft skills, в свою очередь, охватывают коммуникативные, организационные и личностные качества, позволяющие педагогу адаптироваться к изменяющейся образовательной среде, работать в команде и выстраивать эффективное взаимодействие с учениками, родителями и коллегами.

Актуальность исследования обусловлена изменением требований к профессиональной подготовке будущего педагога начального образования (далее – БПНО) и современным учителям-практикам в свете ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога. В условиях цифровизации образования, высокой конкуренции на рынке труда и необходимости непрерывного профессионального развития владение исключительно hard skills уже не является достаточным. Профессионал в сфере образования должен обладать и развитым эмоциональным интеллектом, критическим мышлением, креативностью, т. е. гибкие навыки (soft skills) играют важную роль в обеспечении результативного образовательного и воспитательного процесса, направленного на формирование личности подрастающего поколения.

Цель настоящего исследования – теоретически обосновать, структурировать комплекс мероприятий формирования «жестких навыков» и «гибких навыков» в процессе профессионального саморазвития БПНО, экспериментально доказать его эффективность на основе диагностики компонентов профессионального саморазвития БПНО.

Задачи исследования:

– анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования;

– обоснование механизма формирования жестких и гибких навыков будущих педагогов начального образования в процессе профессионального саморазвития, ориентированного на результат – метакомпетенцию самости;

– разработка и реализация комплекса мероприятий формирования жестких и гибких навыков в процессе профессионального саморазвития БПНО;

– оценка компонентов профессионального саморазвития будущего педагога начального образования.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые поднимается проблема методического обеспечения формирования жестких и гибких навыков в процессе профессионального саморазвития БПНО, а также обоснована необходимость их взаимодополняющей интеграции. На основе выявления структуры, механизма его профессионального саморазвития введено в научный оборот новое понятие – «метакомпетенция самости» как достижение результата этого процесса. Представленный комплекс мероприятий формирования этих навыков и компетенций БПНО дает возможность практически решать эту проблему.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что теоретические материалы в области профессионального саморазвития БПНО, формирования и интеграции «жестких» (hard skills) и «гибких» (soft skills) навыков в этом процессе и в результате – метакомпетенции самости, а также обоснованный комплекс мероприятий с этой позиции углубляют научную точку зрения по вопросу профессиональной подготовки студентов.

Практическая ценность работы заключается в потенциале практической реализации разработанного комплекса мероприятий профессионального саморазвития БПНО на основе формирования и интеграции «жестких» (hard skills) и «гибких» (soft skills) навыков и формируемых компетенций, что может быть использовано преподавателями педагогических вузов.

Современные исследования подчеркивают необходимость интеграции жестких и мягких навыков в подготовку будущих педагогов начального образования, что играет ключевую роль в их профессиональном саморазвитии. В работах Heckman J.J., Kautz T. [1] акцентируется внимание на важности сочетания твер-

дых и мягких навыков для достижения успеха в карьере, причем мягкие навыки оказываются особенно значимыми в долгосрочной перспективе. В то же время Hurrell S.A. [2] критикует распространенное представление о дефиците мягких навыков у сотрудников, утверждая, что причина проблемы заключается в недостаточной признательности со стороны работодателей этих навыков как важной составляющей развития работников. Исследования, такие как работа Clarke N. [3], показывают, что эмоциональный интеллект и способность к эффективному лидерству имеют огромное значение в профессиональной деятельности, включая педагогическую практику, где они способствуют успешному взаимодействию с учениками и коллегами. В то же время работы, посвященные мягким навыкам Matteson M.L. [4], поднимают вопрос об их интеграции в образовательный процесс и эффективности их развития в рамках формального образования. Российские ученые, такие как Ветошкина Т.А., Полянок О.В. [5], рассматривают баланс между жесткими и мягкими навыками как важнейший элемент профессиональной деятельности педагога, подчеркивая взаимозависимость этих навыков. В.А. Сластенин [6] также подчеркивает, что успешная педагогическая практика невозможна без должного уровня как академических знаний, так и развития личностных компетенций. Таким образом, анализ существующих исследований подтверждает, что комплексный подход, включающий развитие как предметных, так и личностных компетенций, является основой эффективной подготовки педагогов в процессе профессионального саморазвития.

Высшая школа, отвечая на вызовы времени, находится в процессе непрерывного реформирования. Классическая модель подготовки учителей начального образования не удовлетворяет требованиям современной образовательной системы РФ. Современный педагог – это не просто носитель предметных знаний, а многогранный специалист, обладающий актуальными профессиональными компетенциями. Владение «гибкими» (soft skills) навыками ориентирует будущего педагога на осознанное, активное и продуктивное профессиональное саморазвитие как норму его профессиональной жизни. «Жесткие» (hard skills) навыки также необходимы ему в процессе трудовой деятельности, но они представляют собой измеримые и конкретные умения, связанные с профессиональной сферой деятельности. В педагогике к ним относят знание предметной области, методик преподавания, владение технологиями оценивания знаний учащихся, способность организовывать учебный процесс в соответствии с образовательными стандартами [7].

Традиционно образовательные программы педагогических вузов делают упор именно на развитие «жестких» (hard skills) навыков. Будущие учителя изучают методики обучения младших школьников, психолого-педагогические аспекты взаимодействия с учениками, нормативно-правовые основы образовательного процесса и т. п. Однако практика показывает, что наличие даже высокого уровня развития этих навыков не гарантирует успеха в профессии без развитых «гибких» (soft skills) навыков [8]. Soft skills включают широкий спектр надпрофессиональных навыков, среди которых ключевыми для педагога являются коммуникативные способности (умение ясно выражать мысли, находить общий язык с учащимися, родителями и коллегами); умения управлять эмоциональным состоянием, поиск нестандартных решений возникающих задач, управление временем и навыки стрессоустойчивости (организация рабочего времени, предотвращение эмоционального выгорания). Исследования доказывают, что именно soft skills становятся определяющим фактором успешности труда педагога. Они помогают наладить продуктивные отношения с учащимися и их родителями, адаптироваться к новым условиям, а также мотивировать детей к обучению [9]. Также современная педагогическая практика требует комплексного подхода к развитию навыков БПНО. Важно не только овладеть профессиональными компетенциями, но и научиться применять их в реальных ситуациях трудовой деятельности. В связи с этим интеграция «жестких» (hard skills) и «гибких» (soft skills) навыков приобретает все большее значение в их профессиональном образовании.

Эффективность любой деятельности, включая учебную, во многом определяется интеллектуальными способностями студентов педвузов. Однако академические достижения БПНО обусловлены не только общим уровнем развития интеллекта и профильными навыками, но и личностными факторами: мотивацией, интересами, особенностями характера, темпераментом и самооценкой. Ключевым аспектом раскрытия его потенциала выступает их профессионально-познавательная активность – стремление к освоению педагогических знаний, умений и компетенций, которая в исследовании выступает движущей силой их профессионального саморазвития. Следовательно, развитие профессионально-познавательной активности БПНО как катализатора профессионального роста способно ускорить достижение целей обучения, улучшить его результативность и в конечном итоге повысить уровень его профессионального саморазвития.

Согласно концепции В.А. Сластенина, профессиональное саморазвитие представляет собой синтез двух взаимосвязвнных аспектов – формального профессионального обучения и внутреннего личностного роста. По его мнению, этот процесс предполагает гармоничное сочетание hard skills (профессионально-технических компетенций) и soft skills. Если внешняя подготовка формирует структуру профессионального мышления и рефлексии, то внутренняя динамика личности наполняет этот процесс индивидуальным смыслом и мотивацией. Ученый определяет ключевые механизмы, лежащие в основе профессионального саморазвития: осознание себя и своих профессиональных целей (самосознание и самоопределение); стремление к раскрытию потенциала (самоактуализация и самореализация); активная преобразующая деятельность (самодеятельность и самостроительство); контроль и коррекция личностного роста (саморегуляция и самооценка); формирование профессиональной идентичности (самоидентификация). Профессиональный рост БПНО постепенно переходит в процесс само-

Таблица 1

Формирование «жестких» (hard skills) и «гибких» (soft skills) навыков с направленностью на профессиональное саморазвитие БПНО

| | | |
|---|---|---|
| ЖЕСТКИЕ УМЕНИЯ:<br>- глубокое освоение предметного содержания учебных дисциплин начальной школы и способность ясно и эффективно донести знания до младших школьников;<br>- организация образовательного процесса в начальной школе с учетом требований ФГОС НОО;<br>- использование разнообразных форм и методов обучения, направленных на активное вовлечение учащихся, развитие их творческих способностей и интереса к познанию;<br>- интеграция современных педагогических технологий и инновационных подходов в практику преподавания;<br>- навыки результативно организовать учебный процесс, грамотно управлять деятельностью класса и поддерживать дисциплину;<br>- ответственное отношение к обеспечению безопасности школьников и осознание значимости собственной роли в образовательной и воспитательной среде;<br>- осознание психологических и педагогических особенностей младших школьников, способность учитывать индивидуальные различия и потребности каждого ученика при организации и проведении уроков;<br>- умение применять способы мотивации детей к обучению, формирование стойкого интереса к учебному процессу и образовательной деятельности;<br>- планирование и проведение внеурочных мероприятий, праздников и досуговых программ, направленных на всестороннее развитие личности;<br>- планирование образовательного процесса с учетом целей и задач начального обучения, рациональное распределение учебного времени и ресурсов;<br>- способность к анализу результатов учебной деятельности и оперативному внесению корректировок в учебные программы и методические материалы;<br>- наличие опыта подготовки обучающихся к всероссийским проверочным работам и другим видам итоговой оценки;<br>- формирование у младших школьников основ нравственности, развитие духовных ценностей и патриотических качеств | МЕТАКОМПЕТЕНЦИЯ САМОСТИ<br>КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ: | ГИБКИЕ УМЕНИЯ:<br>- навыки продуктивного взаимодействия с окружающими, включая эффективную коммуникацию;<br>- умение конструктивно работать в группе;<br>- осознание значимости технологий совместной деятельности и их влияние на результат командной работы;<br>- сформированность критического мышления, готовность открыто выражать собственную точку зрения;<br>- способность к саморегуляции и осознанному управлению собственным поведением и эмоциями в различных профессиональных ситуациях (self-managment) |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ | | |

развития, обусловленный внутренними изменениями его личности, в частности трансформацией «самости». Данная эволюция становится возможной благодаря грамотно выстроенному образовательному процессу в вузе, в рамках профессионального саморазвития особое внимание уделяется поступательному овладению как специализированными навыками (hard skills), так и универсальными, надпрофессиональными (soft skills). В этом контексте понятию «самость» придается значение как фундаментальной составляющей и одновременно результата процесса профессионального саморазвития. Табл. 1 иллюстрирует схему становления жестких и гибких навыков БПНО.

В рамках проведенного исследования профессиональное саморазвитие анализируется как целостная система, базирующаяся на процессах личностной самореализации. Это позволяет утверждать, что «метакомпетенция самости», будучи продуктом профессионального становления, одновременно выступает его стимулом, поскольку личностная трансформация педагога формирует устойчивую мотивацию к самосовершенствованию. Эта компетенция не только фиксирует достигнутый уровень мастерства БПНО, но и актуализирует необходимость постоянного развития профессиональных качеств, выступая прямым следствием его профессионального саморазвития.

В рамках проведенного исследования профессиональное саморазвитие анализируется как целостная система, базирующаяся на процессах личностной самореализации. Это позволяет утверждать, что «метакомпетенция самости», будучи продуктом профессионального становления, одновременно выступает его стимулом, поскольку личностная трансформация педагога формирует устойчивую мотивацию к самосовершенствованию. Эта метакомпетенция не только фиксирует достигнутый уровень мастерства БПНО, но и актуализирует необходимость постоянного развития профессиональных качеств, выступая прямым следствием его профессионального саморазвития. Как видно из табл. 1, «жесткие» (hard skills) и «гибкие» (soft skills) навыки БПНО дополняют друг друга, создавая основу для успешной педагогической деятельности. Например, знание предмета (hard skill) будет бесполезно, если учитель не умеет донести информацию до учащихся (soft skill). Так же и педагог может обладать отличными организаторскими способностями, но без достаточного уровня профессиональных знаний ему будет сложно эффективно обучать детей [10].

Современная система подготовки педагогов требует комплексного подхода к развитию профессиональных навыков. В последние годы акцент смещается с традиционного обучения, ориентированного на передачу теоретических знаний

Таблица 2

Мероприятия, способствующие формированию «жестких навыков» и «гибких навыков» в процессе профессионального саморазвития БПНО

| Мероприятия | Формируемые жесткие умения | Формируемые гибкие умения | Контроль и оценка |
|---|---|---|---|
| Игра «Скажи иначе».<br>Деловая игра «Устройство на работу» | Обширные знания по предметам начальной школы и умение передавать их детям | Навык эффективного общения | Устное собеседование |
| Дебаты программы Карла Поппера | Преподавание уроков для начальных классов в соответствии с ФГОС | Умение работать в команде | Проведение уроков в паре. Анкета «Умеете ли вы работать в команде?» (Губиев М.Ю.) |
| Игра «Droodles».<br>Проведение методического совета «Особенности самообразования как важного фактора профессионального саморазвития» и Школы педагогического мастерства | Применение интерактивных, креативных и творческих методов обучения | Способность мыслить критически и не бояться высказать свое мнение | Разработка урока с использованием интерактивных и творческих методов обучения |
| Вебинар «Современные образовательные технологии в условиях реализации ФГОС».<br>Индивидуальные консультации | Навыки использования и реализации современных образовательных технологий в начальной школе | Понимание необходимости использования современных образовательных технологий в начальной школе | Практический тест: знание и применение современных образовательных технологий в школе |
| Коучинг «Чек-лист – правильно распоряжаюсь своим временем».<br>Тренинг «Управление группой младших школьников» | Умение организовать учебный процесс, управлять классом | Умение управлять собой | Составление плана работы с классом |
| Игра «Игры разума» | Освоение разнообразных подходов к контролю и оценке уровня знаний и практических навыков | Умение осуществлять поиск, анализ и интерпретацию необходимой информации | Предметные тесты |
| Воспитательное мероприятие «Безопасность детей» | Умение нести ответственность за детей, за свои действия, обеспечивать безопасность | Способность к саморегуляции поведения и деятельности | Опрос по знанию прав и обязанностей учителя начальных классов и законодательным актам, регулирующим деятельность педагогов |
| Воспитательное мероприятие «Развитие индивидуальных особенностей личности ребенка» | Знание возрастных особенностей детей и умение учитывать индивидуальные способности и потребности | Способность к продуктивному ведению диалога | Применение знаний и методик на уроках |
| Лекция «Принятие решений и психологические барьеры» | Способность мотивировать учеников и поддерживать их интерес к учебе | Навык построения эффективных коммуникативных взаимодействий | Применение знаний и методик на уроках.<br>«Способность педагога к эмпатии» (И.М. Юсупов) |
| Индивидуальные консультации «Особенности подготовки обучающихся» | Знание психологических особенностей детей школьного возраста | Профессионально развитое умение устанавливать и поддерживать деловое общение | Тестирование для студентов на знание возрастных и психологических особенностей детей |
| Мероприятие «Лабиринт»<br>Сократовская беседа «Перспективные направления моей будущей профессии» | Умение организовывать внеклассные мероприятия и праздники | Способность осмысливать происходящее с критической точки зрения и смело озвучивать собственное мнение | Организация воспитательного мероприятия на День матери |
| Мероприятие «Лабиринт».<br>Семинарское занятие «Целеполагание в педагогике» | Навыки организации учебного процесса и планирования занятий | Влияние современных педагогических технологий на эффективность учебного процесса | Технологическая карта урока |
| Аудитория открытого типа «Проектирование и реализация программы воспитания» | Готовность к анализу учебных достижений и оперативной трансформации программ обучения в соответствии с выявленными потребностями | Развитое критическое мышление и уверенность в выражении личных суждений | Сравнительный анализ УМК |
| Дискуссия «Проектирование и реализация программы воспитания» | Опыт подготовки учеников к итоговой аттестации (ВПР) | Готовность к независимому размышлению и выражению индивидуальной позиции | Проверка ВПР |
| Интеллектуально-развлекательная вечеринка «Нравственные ценности».<br>Открытый микрофон «Учитель начальных классов – это модно?» | Развитие у учеников духовно-нравственных ценностей | Умение результативно взаимодействовать в процессе коммуникации | Решение кейсов, связанных с духовно-нравственными ценностями |

(hard skills), на более гибкие образовательные программы, способствующие развитию soft skills. Такой подход позволяет БПНО адаптироваться к динамично изменяющимся условиям образовательной среды вуза и успешно применять новые методики преподавания [11]. Для формирования hard skills в образовательных учреждениях используются различные методики, включающие традиционные лекции, семинары, лабораторные работы, практические занятия, профессиональные стажировки и педагогические практики. Основными hard skills, формируемыми у будущего педагога, являются:

– знание учебных дисциплин и владение предметным содержанием;

– применение современных образовательных технологий и цифровых инструментов;

– умение разрабатывать и реализовывать учебные программы в соответствии с ФГОС НОО;

– осуществление научно-педагогического анализа и выявление степени усвоения учебного материала обучающимися [12].

Формирование soft skills в системе педагогического образования обусловливает необходимость активного применения интерактивных форм обучения, ориентированных на формирование коммуникативных, управленческих и когнитивных компетенций, связанных с этими навыками. Среди эффективных способов формирования мягких навыков можно выделить групповые проекты (развитие навыков работы в команде); дискуссии и дебаты (формирование критического мышления и навыков аргументации); имитационные тренинги (развитие лидерских качеств и навыков управления стрессом); кейс-метод (обучение принятию решений и решению педагогических задач в реальных условиях) [13]. Современные образовательные технологии позволяют одновременно развивать как профессиональные, так и гибкие навыки, что делает процесс обучения более эффективным и ориентированным на реальные условия педагогической практики [14].

Современная педагогическая деятельность преподавателей вузов требует комплексного подхода, при котором hard и soft skills интегрируются в единую систему профессиональных компетенций БПНО. Владение предметными знаниями и методиками преподавания необходимо для качественного обучения, но без развитых коммуникативных и организационных навыков учитель не сможет наладить продуктивное взаимодействие с учениками и их родителями [15]. Интеграция жестких и гибких навыков особенно важна в условиях цифровизации образования. Современные учителя начальных классов должны не только владеть традиционными методиками, но и эффективно использовать цифровые платформы, интерактивные технологии, онлайн-курсы и системы дистанционного обучения. Это требует сочетания технических умений (hard skills) и навыков адаптации к изменениям, гибкости мышления (soft skills).

В современном образовательном процессе педагог выполняет не только функцию транслятора знаний, но и является наставником, мотиватором, организатором учебного процесса. Развитие soft skills позволяет БПНО выстраивать эффективную коммуникацию с учениками, коллегами и родителями, управлять учебной средой, находить нестандартные решения и адаптироваться к изменениям [16]. Формирование soft skills у БПНО осуществляется как в рамках вузовской подготовки, так и в процессе профессиональной деятельности в практике. Среди наиболее эффективных методов можно выделить групповые дискуссии и дебаты, развивающие аргументацию, критическое мышление, навык публичных выступлений; метод кейсов – помогает анализировать педагогические ситуации, принимать обоснованные решения; тренинги по эмоциональному интеллекту – учат управлять эмоциями, развивают эмпатию; моделирование педагогических ситуаций – способствует развитию навыков коммуникации и командной работы.

*Методы и используемые материалы*

Подбор методического инструментария осуществлялся в соответствии с целевыми установками исследования. Для реализации исследовательских задач потребовалось провести теоретический анализ и синтез существующих подходов к развитию профессиональных компетенций в контексте саморазвития личности. В процессе исследования был разработан механизм формирования гибких и жёстких навыков в процессе профессионального саморазвития будущего педагога начального образования и ориентируемый на результат – метакомпетенцию самости. Используемые теоретические методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ научных источников; классификация и структурирование теоретических положений; детализация ключевых аспектов изучаемой проблемы.

Таким образом, hard skills позволяют определить содержание профессиональной деятельности: «что следует делать», в то время как soft skills обеспечивают понимание: «как именно это следует реализовать» в конкретных условиях педагогического взаимодействия. Именно на взаимодополняемости этих компетенций базируется система профессиональной подготовки БПНО и его профессионального саморазвития. Hard skills представляют собой измеримые и демонстрируемые навыки, необходимые для решения конкретных практических задач обучения младших школьников. Несмотря на многообразие моделей soft skills, в большинстве из них ученые выделяют общие компоненты: эффективная коммуникация, принятие решений и управление временем. Важно подчеркнуть, что гармоничное развитие как soft skills, так и hard skills способствует достижению целей, грамотному применению знаний и профессиональному саморазвитию. В процессе профессионального саморазвития БПНО для формирования их «жестких навыков» и «гибких навыков» был составлен и апробирован комплекс мероприятий согласно компетенциям направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, представленный в табл. 2.

На контрольном этапе эксперимента проведена повторная диагностика компонентов профессионального саморазвития БПНО. Сравнительные результаты диагностики компонентов его профессионального саморазвития будущего педагога начального образования представлены на рис. 1.

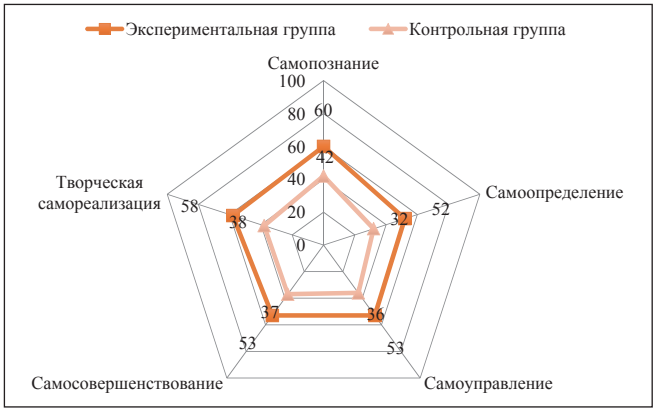



Рис. 1. Сравнительная характеристика компонентов профессионального саморазвития БПНО

При анализе результатов диагностики рассматриваются показатели компонентов профессионального саморазвития самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации у студентов 4-х курсов в экспериментальной и контрольной группах. На заключительном этапе экспериментальной работы уровень самопознания у студентов экспериментальной группы достиг 60%, что существенно превышает аналогичный показатель в контрольной группе (42%). Это позволяет предположить, что участники экспериментальной группы в большей степени склонны к самоанализу, а также к осмыслению собственных индивидуальных особенностей и потенциала. Что касается самоопределения, то в экспериментальной группе этот показатель составил 56%, тогда как в контрольной – лишь 32%. Такая разница может свидетельствовать о недостаточной мотивации студентов контрольной группы. По параметру «самоуправление» также выявлены различия: в контрольной группе он составил 36%, в то время как в экспериментальной – 53%. Это позволяет сделать вывод, что студенты контрольной группы менее эффективно организуют собственную учебную деятельность и проявляют меньшую самостоятельность в ее планировании и реализации. Интересно отметить, что в аспекте самосовершенствования контрольная группа продемонстрировала результат 43%, что ниже, чем в экспериментальной группе (53%). Это указывает на более выраженную направленность студентов экспериментальной группы на развитие личностных и профессиональных качеств, а также активную работу над собой. Показатель творческой самореализации у студентов экспериментальной группы достиг 58%, тогда как в контрольной – 38%. Это может говорить о том, что участники экспериментальной группы в большей степени заинтересованы в воплощении собственных идей, использовании креативного потенциала и реализации творческих способностей в образовательном процессе. Обобщенный сравнительный анализ полученных данных показывает, что студенты контрольной группы по всем ключевым критериям демонстрируют менее выраженные показатели. Это может свидетельствовать о недостаточной эффективности применяемых в данной группе педагогических технологий, в частности стимулировании процессов самопознания, самоопределении и самоуправлении. В то же время в экспериментальной группе наблюдаются положительные сдвиги, что указывает на результативность используемых в ней современных педагогических технологий.

Развитие профессиональных компетенций педагога невозможно без гармоничного сочетания hard skills и soft skills. В условиях модернизации образования от учителей требуется не только владение предметными знаниями и методическими основами преподавания, но и умение адаптироваться к изменениям, эффективно взаимодействовать с учениками, коллегами и родителями. Современные научные исследования свидетельствуют о том, что интеграция «жестких» (hard skills) и «гибких» (soft skills) навыков у будущих педагогов начального образования способствует становлению не только квалифицированного специалиста, но и сформированного профессионала, обладающего способностью к постоянному самосовершенствованию и открытостью к внедрению педагогических инноваций в образовательный процесс.

В рамках проведенного анализа были рассмотрены ключевые особенности hard и soft skills, их значимость в процессе профессионального саморазвития будущего педагога начального образования, а также возможные пути их формирования. Кроме того, исследовано, как данные навыки влияют на результативность и качество осуществляемой педагогической деятельности. Сделан вывод, что hard skills составляют фундамент профессиональной подготовки и обеспе-

чивают успешное решение специализированных, предметно ориентированных задач. Soft skills, в свою очередь, способствуют эффективному взаимодействию педагога с образовательной средой, помогают адаптироваться к новым вызовам и обеспечивают высокий уровень мотивации учеников.

В исследовании также были проанализированы методы и практики формирования профессиональных навыков у будущих педагогов. Показано, что использование интерактивных технологий, ролевых игр, дебатов, кейс-метода и наставничества позволяет не только передавать знания, но и формировать гибкие компетенции, необходимые для работы в современных образовательных условиях. Особое внимание уделено влиянию цифровых технологий на развитие компетенций педагогов. Включение онлайн-курсов, образовательных платформ, цифровых симуляторов и автоматизированных систем тестирования способствует индивидуализации обучения и более глубокой интеграции теоретических знаний с практическими навыками.

Таким образом, интеграция hard и soft skills в подготовку педагогов является важным направлением развития образовательной системы. Формирование этих навыков должно происходить не только в рамках вузовского образования, но и в течение всей профессиональной деятельности учителя через саморазвитие, обмен опытом и применение современных технологий. Комплексный подход к развитию профессиональных компетенций позволит будущим педагогам эффективно адаптироваться к требованиям современной школы, повышая качество образовательного процесса и уровень вовлеченности учеников.

Библиографический список


1. Хекман Д.Д., Кауц Т. Твердые доказательства по мягким навыкам. *Экономика труда*. 2012; Т. 19, № 4: 451–464.
2. Херрел С.А. Переосмысление игры в обвинение в дефиците мягких навыков: работодатели отказ от профессиональных навыков и сообщения о пробелах гибких навыков. *Человеческие отношения*. 2016; Т. 69, № 3: 605–628.
3. Кларк Н.Е. Эмоциональный интеллект и его связь с трансформационным лидерством и ключевыми компетенциями руководителя проекта. *Управление проектами*. 2010;Т. 41, № 2: 5–20.
4. Матессон М.Л., Андерсон Л., Бойден К. «Мягкие навыки»: фраза в поисках смысла. *Портал: Библиотеки и Академии*. 2016; Т. 16, № 1: 71–88.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2013.
6. Ветошкина Т.А., Полянок О.В. Роль «жестких» (hard skills) и «мягких» (soft skills) компетенций в профессиональной деятельности. *Агропродовольственная политика России*. 2017; № 12 (72): 58–62.
7. Дагаева Е.А. Обучение тайм-менеджменту как критерий качества подготовки выпускника вуза. *Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров*: материалы XXIII Национальной научной конференции (с международным участием). Таганрог: ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», 2022: 246–266.
8. Волкова Т.Г., Таланова И.О., Кузьмина З.А. Способы развития собственных навыков и эффективные методы транслирования знаний своим сотрудникам. *Актуальные исследования*. 2023; Ч. II, № 38 (168): 20–24.
9. Индартоно С., Махфуд Т. и др. Влияние студенческого стресса на совместные усилия в сфере международных публикаций: посредническая роль студенческого вознаграждения и психологического капитала. *Интеграция образования*. 2020; Т. 24, № 4: 561–575.
10. Бегитова С.Н. Soft skills в профессиональном становлении педагога. *Вестник науки и образования*. 2019; № 2 (68): 45–48.
11. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2018; № 4: 12–21.
12. Малова М.М. Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019; Т. 16, № 4: 150–165.
13. Чимати Б. Определение, развитие, оценка гибких навыков и их роль в обеспечении качества организаций и предприятий. *Международный журнал исследований качества*. 2016; Т. 10, № 1: 97–130.
14. Суччи С., Канови М. Гибкие навыки для повышения трудоустройства выпускников: Сравнение мнений студентов и работодателей. *Исследования в области высшего образования*. 2020; Т. 45, № 9: 1834–1847.
15. Эндрюс Д., Хигсон Х. Трудоустройство выпускников «гибкие навыки» против «жестких» деловых знаний: европейское исследование. *Высшее образование в Европе*. 2008; VT. 33, № 4: 411–422.
16. Роблес М.М. Мнения руководителей о десяти важнейших навыках межличностного общения, необходимых сегодня на рабочем месте. *Business Communication Quarterly*. 2012; Т. 75, № 4: 453–465.


References


1. Hekman D.D., Kauc T. Tverdye dokazatel'stva po myagkim navykam. *`Ekonomika truda*. 2012; T. 19, № 4: 451-464.
2. Herrel S.A. Pereosmyslenie igry v obvinenie v deficite myagkih navykov: rabotodateli otkaz ot professional'nyh navykov i soobscheniya o probelah gibkih navykov. *Chelovecheskie otnosheniya*. 2016; T. 69, № 3: 605-628.
3. Klark N.E. `Emocional'nyj intellekt i ego svyaz' s transformacionnym liderstvom i klyuchevymi kompetenciyami rukovoditelya proekta. *Upravlenie proektami*. 2010;T. 41, № 2: 5-20.
4. Matesson M.L., Anderson L., Bojden K. «Myagkie navyki»: fraza v poiskah smysla. *Portal: Biblioteki i Akademii*. 2016; T. 16, № 1: 71-88.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2013.
6. Vetoshkina T.A., Polyanok O.V. Rol' «zhestkih» (hard skills) i «myagkih» (soft skills) kompetencij v professional'noj deyatel'nosti. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; № 12 (72): 58-62.
7. Dagaeva E.A. Obuchenie tajm-menedzhmentu kak kriterij kachestva podgotovki vypusknika vuza. *Modernizaciya rossijskogo obschestva i obrazovaniya: novye `ekonomicheskie orientiry, strategii upravleniya, voprosy pravoprimeneniya i podgotovki kadrov*: materialy XXIII Nacional'noj nauchnoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Taganrog: ChOU VO «Taganrogskij institut upravleniya i `ekonomiki», 2022: 246-266.
8. Volkova T.G., Talanova I.O., Kuz'mina Z.A. Sposoby razvitiya sobstvennyh navykov i `effektivnye metody translirovaniya znanij svoim sotrudnikam. *Aktual'nye issledovaniya*. 2023; Ch. II, № 38 (168): 20-24.
9. Indartono S., Mahfud T. i dr. Vliyanie studencheskogo stressa na sovmestnye usiliya v sfere mezhdunarodnyh publikacij: posrednicheskaya rol' studencheskogo voznagrazhdeniya i psihologicheskogo kapitala. *Integraciya obrazovaniya*. 2020; T. 24, № 4: 561-575.
10. Begitova S.N. Soft skills v professional'nom stanovlenii pedagoga. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019; № 2 (68): 45-48.
11. Bacunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. Sovremennye determinanty razvitiya soft skills. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2018; № 4: 12-21.
12. Malova M.M. Rol' «myagkih» navykov v sovremennoj professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2019; T. 16, № 4: 150-165.
13. Chimati B. Opredelenie, razvitie, ocenka gibkih navykov i ih rol' v obespechenii kachestva organizacij i predpriyatij. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kachestva*. 2016; T. 10, № 1: 97-130.
14. Suchchi S., Kanovi M. Gibkie navyki dlya povysheniya trudoustrojstva vypusknikov: Sravnenie mnenij studentov i rabotodatelej. *Issledovaniya v oblasti vysshego obrazovaniya*. 2020; T. 45, № 9: 1834-1847.
15. `Endryus D., Higson H. Trudoustrojstvo vypusknikov «gibkie navyki» protiv «zhestkih» delovyh znanij: evropejskoe issledovanie. *Vysshee obrazovanie v Evrope*. 2008; VT. 33, № 4: 411-422.
16. Robles M.M. Mneniya rukovoditelej o desyati vazhnejshih navykah mezhlichnostnogo obscheniya, neobhodimyh segodnya na rabochem meste. *Business Communication Quarterly*. 2012; T. 75, № 4: 453-465.


*Статья поступила в редакцию 11.08.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-123-127

***Turilova A.O.**, senior teacher, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: snegok88@mail.ru*
***Zinchenko V.O.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: metelskayvika@mail.ru*

**FORMING THE READINESS OF FUTURE TV JOURNALISTS FOR PROJECT ACTIVITIES: RESEARCH RESULTS.** The article is dedicated to a study of formation of readiness of future TV journalists for project activities in the rapidly changing media space. The authors consider project activities as a key element of the professional training of TV journalists, emphasizing the need to adapt educational programs to modern challenges. The article presents the results of a study conducted at the Lugansk State Pedagogical University, which identified the theoretical and methodological foundations for the formation of readiness for project activities among

future TV journalists, and developed and tested pedagogical conditions that ensure the implementation of this process. These conditions include the integration of an applied project-creative component into the educational process, the use of team-based learning methods, and the creation of a motivating educational environment.

*Key words:* **media space, professional training, television journalism, media project, project activity, readiness of future television journalists for project activity, pedagogical conditions, teamwork, motivating educational environment**

***А.О. Турилова**, ст. преп., Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, E-mail: snegok88@mail.ru*
***В.О. Зинченко**, д-р пед. наук, проф., проректор по научно-исследовательской работе Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск, E-mail: metelskayvika@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ТЕЛЕЖУРНАЛИСТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию формирования готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности в условиях стремительно меняющегося медиапространства. Авторы рассматривают проектную деятельность как ключевой элемент профессиональной подготовки тележурналистов, подчеркивая необходимость адаптации образовательных программ к современным вызовам. В статье представлены результаты исследования, проведенного на базе Луганского государственного педагогического университета, в ходе которого были определены теоретико-методологические основы формированию готовности к проектной деятельности будущих тележурналистов, а также разработаны и апробированы педагогические условия, обеспечивающие реализацию этого процесса. Они включают интеграцию прикладной проектно-творческой составляющей в учебный процесс, использование методов командного обучения, а также создание мотивирующей образовательной среды. Результаты исследования показали значительное повышение уровня готовности студентов экспериментальной группы к проектной деятельности по сравнению с контрольной группой, что подтверждает эффективность предложенных педагогических подходов.

*Ключевые слова:* **медиапространство, профессиональная подготовка, тележурналистика, медиапроект, проектная деятельность, готовность будущих тележурналистов к проектной деятельности, педагогические условия, командная работа, мотивирующая образовательная среда**

Изменения в информационной, общественной и технологичной средах стремительно меняющегося многополярного мира трансформируют и российский институт СМИ в целом, и телевидение в частности. В условиях трансформаций, отраженных в стратегических документах развития России (Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», Концепция технологического развития РФ, Стратегия развития информационного общества РФ и др.), возрастает роль телевидения как социального института, обеспечивающего взаимодействие общества и государства. Телевидение приобретает ярко выраженный проектный характер, способствуя формированию общественного мнения и представлений о глобальных событиях, реализации государственных задач, поддержке инициатив власти и граждан, укреплению позиций России на мировой арене.

Развитие современных технологий и расширение влияния средств массовой информации ставят перед журналистами, особенно тележурналистами, новые задачи, требующие от медиаспециалиста не только владения традиционными профессиональными навыками, но и способности адаптироваться к новым условиям, использовать современные технологии, создавать инновационные медиапроекты в новой медиареальности.

Эти изменения ориентируют содержание образования будущих тележурналистов на формирование и развитие ключевых компетенций, необходимых для успешной реализации инновационной деятельности; акцентируют внимание на развитии способности к непрерывному обучению, стремлению к постоянному самосовершенствованию и профессиональной адаптации в динамично меняющихся условиях. Кроме того, особое внимание уделяется развитию критического и креативного мышления, что является основой для создания инновационных медиапроектов. Будущие тележурналисты должны обладать умением работать автономно, принимать на себя ответственность за принятые решения, а также эффективно функционировать в команде и успешно конкурировать в профессиональной среде.

В свете этого проектная деятельность тележурналиста имеет свои специфические особенности, освоение которых является необходимым условием для соответствия требованиям образовательного стандарта 42.03.02 Журналистика и профессионального стандарта «Специалист по производству продукции телерадиовещательных средств массовой информации». Это определяет потребность в разработке и обосновании теоретико-методологических основ формирования у будущих специалистов телеиндустрии готовности к проектной деятельности, что обеспечит эффективную подготовку высококвалифицированных кадров, способных успешно осуществлять медиапроекты в условиях современной медиасреды.

Отметим, что профессиональная деятельность телевизионных журналистов нацелена на позитивные изменения посредством медиапродуктов общественных процессов, запуск механизмом саморегуляции общества. При этом анализ образовательной практики свидетельствует, что вузы, осуществляющие подготовку будущих журналистов, крайне редко выделяют в качестве профиля подготовки тележурналистику, прежде всего, в силу сложности медиапроектирования, необходимости существенных вложений в материально-техническое оснащение такой подготовки, привлечения к процессу обучения значительного числа практиков из медиасферы и перевода части учебного процесса в реальное медиапроизводство. Поэтому преимущественно формирование у будущих журналистов профессиональных компетенций в области производства медиапродукции зачастую осуществляется на завершающем этапе образовательного процесса, не обеспечивая полноценную готовность журналиста к созданию и реализации медиапроектов.

Вместе с тем будущих журналистов привлекают те возможности творческой самореализации и активного влияния на происходящие в обществе процессы, которые открываются в ходе профессиональной деятельности в медиасфере, что и обусловливают поиск механизмов и инструментов формирования у студентов готовности к медиапроектированию. Проведенный нами анализ образовательных программ подготовки по направлению 42.03.02 Журналистика без профилизации в сфере телевизионных СМИ свидетельствует, что реализуемое сегодня вузами содержание профессиональной подготовки обладает потенциалом для формирования готовности к медиапроектной деятельности на всех этапах обучения.

В рамках нашего исследования изучены наработки Н.С. Авдониной [1], Н.В. Алексеевой [2], С.А. Базикян [3], И.И. Волковой [4], А.Р. Марфицыной [5], Ю.А. Наумовой [6], Е.В. Олешко и В.Ф. Олешко [7; 8], С.С. Распоповой [9], А.М. Хачатурян [10], М.А. Шубина [11] Е.Ю. Юдиной [12] и др. ученых, в которых предложены подходы по повышению уровня проектной компетентности у журналистов, режиссеров, специалистов по рекламе и телеведущих. Однако целостного решения в педагогической науке проблемы формирования готовности к проектной деятельности у будущих тележурналистов не проводилось. Выявленные противоречия между запросами государства, общества, самих обучающихся и недостаточной разработанностью педагогических подходов к формированию такой готовности актуализировали теоретико-методологический поиск механизмов и инстрмуентов формирования у будущих тележурналистов готовности к проектной деятельности.

Цель статьи заключается в отражении ключевых результатов решения проблемы формирования готовности к проектной деятельности будущих тележурналистов, полученных в ходе педагогического эксперимента, организованного в ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет».

Объектом исследования является формирование готовности к проектной деятельности у будущих тележурналистов.

Достижение поставленной цели осуществлялось путем выполнения ряда задач:

1. Описание содержания и результатов подготовительного этапа исследования.
2. Характеристика хода основного этапа экспериментальной работы.
3. Презентация результатов заключительного этапа исследования в ходе математико-статистической обработки всего массива данных экспериментальной работы.

Научная новизна исследования состоит в выявлении теоретико-методологических основ формирования готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности, а также обосновании и разработке педагогических условий данного процесса.

Теоретическая значимость исследования проявляется в уточнении сущности профессиональной и проектной деятельности тележурналиста, результатов этой деятельности, выраженных в форме медиапроекта; сущности и структуры готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности; механизмах и инструментах, способствующих формированию указанной готовности.

Практическая значимость результатов исследования состоит в перспективе внедрения обоснованных, разработанных и экспериментально проверенных педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности у учащихся направления подготовки 42.03.02 Журналистика к проектной деятельности, эффективность осуществления которой можно установить посредством разработанного авторами критериально-диагностического инструментария.

Методологическими основаниями для освещения результатов нашего исследования стали системный и комплексный подходы, позволившие систематизировать полученный массив теоретико-практических наработок, выделить наиболее значимые для подготовки будущих тележурналистов подходы к формированию готовности к проектной деятельности. С этой целью нами использованы методы анализа, синтеза, систематизации и обобщения.

Наше исследование, ориентированное на решение сформулированной научной проблемы, было реализовано на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (далее – ФГБОУ ВО «ЛГПУ») в период 2019 г. – первой половины 2025 г. и включало три последовательных этапа.

В ходе первого, подготовительного этапа (первая половина 2019 г.) была выявлена проблема исследования, а также проанализирован уровень её освещённости в научной литературе, уточнены цели, задачи, предмет и объект исследования, сформулирована гипотеза, определены теоретические основы, на которых базировалось дальнейшее исследование.

Центральное место на этом этапе исследования было отведено выявлению сущностных характеристик проектной деятельности телевизионного журналиста и готовности будущих тележурналистов к такой деятельности. Последняя является личностным образованием мотивационно-ценностного, когнитивного, креативно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов, которые в своем взаимодействии интегрируют профессиональные мотивы, интересы, ценности, качества личности, знания, умения, навыки в области медиапроектирования, что и позволяет создавать и распространять медиапроекты, способные влиять на общественные процессы [13, с. 336].

Укажем, что в качестве методологического фундамента формирования готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности были использованы ключевые идеи системного и проектного подходов, личностно ориентированной и практико-ориентированной парадигм, дополненные принципами инновационности, интерактивности, практической ориентации, направленной самоорганизации и субъект-субъектного взаимодействия. Отметим, что системный подход предполагает рассмотрение всех компонентов процесса подготовки тележурналиста как целостной системы, взаимосвязанной и взаимозависимой друг от друга, обеспечивая целостность и комплексность образовательного процесса. Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных особенностях каждого студента, позволяет учитывать его интересы, способности и потребности, создавая основы развития творческих способностей и индивидуальности будущего специалиста. Ведущие положения практико-ориентированного подхода ориентированы на приобретение студентами практических навыков, умения применять теоретические знания в реальных условиях проектной деятельности, что обеспечивает готовность будущего тележурналиста к выполнению профессиональных обязанностей. Проектный подход, в свою очередь, направлен на формирование значимых для проектирования умений, навыков, качеств: проводить предварительное исследование проблемы, анализировать, самостоятельно ставить цели, планировать деятельность, организовывать работу команды и оценивать полученные результаты.

С целью формирования готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности нами были обоснованы и разработаны педагогические условия, которые представляют собой инструменты реализации подготовки будущих тележурналистов к проектной деятельности [14], способных обеспечить формирование всех компонентов готовности к ее реализации. Поскольку именно проектная активность выступает приоритетным направлением профессиональной деятельности тележурналиста, то комплекс разработанных нами условий был нацелен на придание подготовке практико-ориентированного характера с возможностью освоения студентами знаний, умений и навыков медиапроектирования. Вторым важным аспектом, исходя из специфики создания медиапроектов, является командная работа тележурналистов. Поэтому второе педагогическое условие сосредотачивает усилия педагогов на формировании у будущих тележурналистов навыков командной работы. Поскольку медиапроект – это, прежде всего, продукт творческой деятельности, а учебный процесс не всегда позволяет учесть все устремления и творческие инициативы студентов, то третье педагогическое условие предполагает создание мотивирующей образовательной среды, позволяющей студентам в форме свободной дискуссии общаться с тележурналистами-практиками, ведущими специалистами медиаиндустрии, обсуждать актуальные общественные проблемы и проблемы тележурналистики; воплощать свои творческие порывы в реальные медиапроекты, презентуя их на различного рода медийных площадках и постепенно входя в мир тележурналистики.

Отметим также, что обязательным считаем реализацию комплекса предложенных педагогических условий на всех этапах профессиональной подготовки будущих тележурналистов, обеспечивая непрерывный и последовательный процесс формирования их готовности к проектной деятельности.

Заключительной точкой подготовительного этапа стала разработка критериально-диагностического инструментария, посредством использования которого можно выявить уровень (низкий, средний, высокий) сформированной у будущих тележурналистов готовности к проектной деятельности. Подробно диагностический инструментарий описан в опубликованной нами ранее публикации [15], что исключает необходимость его описания. Однако отметим, что нами использовались подобранные и адаптированные методики К. Замфир, С.С. Бубновой, Е.Е. Туник, а также авторские анкеты, проектно-творческие задания, тренинги и карта наблюдений.

На основном этапе исследования (конец 2019 – начало 2025 г.) реализовывался педагогический эксперимент, который включал констатирующий и формирующий этапы. В педагогическом эксперименте приняли участие 139 студентов. Контрольную группу составили студенты ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» и ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» направления подготовки 42.03.02 Журналистика в количестве 72 человека, а экспериментальную – 67 студентов ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» направления подготовки 42.03.02 Журналистика.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что готовность будущих тележурналистов к проектной деятельности в контрольной (69,83%) и экспериментальной (67,88%) группах находится преимущественно на низком уровне.

Отметим, что студенты первого года обучения, участвующие в эксперименте, имеют фрагментарные представления о сути проектной деятельности тележурналиста вследствие существенных различий между проектированием, которым занимаются школьники, и проектированием как важнейшей составляющей профессиональной деятельности тележурналиста. У студентов контрольной и экспериментальной групп выявлен недостаток знаний о сущностных аспектах и методологии проектной деятельности в целом, а понимание о специфике и технологическом обеспечении медиапроектирования у респондентов обеих групп находится на уровне общих представлений.

Поэтому на формирующем этапе педагогического эксперимента (2020 г. – начало 2025 уч. гг.) в подготовку студентов ЭГ были внесены определенные коррективы, позволяющие реализовать разработанные нами педагогические условия. При этом мы использовали потенциал одной из профильных дисциплин – «Выпуск учебных медиа», совершенствование содержания которой позволяет формировать готовность у проектной деятельности на протяжении 4 лет обучения, а также особым образом организовали внеучебную деятельность студентов. Таким образом мы пытались доказать, что для формирования готовности к проектной деятельности нет смысла перекраивать уже сложившиеся образовательные программы. Студенты контрольной группы продолжили обучение по существующим учебным планам.

Экспериментальная работа по подготовке будущих тележурналистов к проектной деятельности предполагала реализацию трех взаимосвязанных педагогических взаимодействий, направленных на формирование глубоких знаний, умений и навыков медиапроектирования согласно требованиям образовательных стандартов, развитие навыков эффективной коммуникации и успешной командной работы, воспитание ответственности за итоговый медиапродукт, а также создание мотивирующей образовательной среды, стимулирующей творческий потенциал обучающихся, раскрытие их индивидуальных особенностей, формирование способности к целеполаганию и достижению поставленных целей, проявление через медиапроекты своей позиции по актуальным вопросам общественного развития.

Конкретизируем реализацию педагогических условий формирования готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности.

Первое педагогическое условие – *обеспечение практического характера содержания профессиональной подготовки будущих тележурналистов* – реализуется поэтапно, синхронизируясь с последовательностью курсов обучения. Первый этап (1-й курс) предполагал получение теоретической базы медиапроектирования, включающей изучение основ телевидения, технологий съемки и монтажа, жанров и форматов передач, а также практические занятия, направленные на формулирование идей, стратегическое планирование и разработку медиапроектов. Активные формы обучения, такие как коллоквиумы и разбор конкретных примеров медиапродуктов, способствовали развитию навыков анализа и оценки компонентов проектов. Второй год обучения углублялся в изучение этапов и технологий работы над медиапроектом, уделялось внимание особенностям профессии тележурналиста. Теория тесно связывалась с практикой через регулярное посещение учебной телестудии и наблюдение за производственным процессом. Важнейшими результатами стали развитие профессиональных качеств, таких как критическое мышление, самостоятельность в принятии решений и владение навыками анализа информации. На третьем и четвертом курсах акцентировалось внимание на самостоятельной творческой работе, включая индивидуальный дизайн проектов и практику в реальных условиях. Особое внимание уделялось прохождению производственной практики, участию в подготовке сюжетных материалов, овладению техническими навыками съемки и монтажа. Это дало студентам возможность увидеть реальные проблемы и ситуации, важные для общества, что повлияло на выбор тем курсовых работ – студенты исследовали вопросы, имеющие непосредственное отношение к важным общественным проблемам, и развивали тем самым умения и навыки, значимые для создания медиапроектов. Завершается учебный цикл выполнением выпускной квалификационной работы в форме творческого проекта, демонстрирующего готовность будущего тележурналиста к проектной деятельности. В дипломных работах студенты исследовали наиболее острые и социально значимые вопросы современности, формировали собственное профессиональное видение и предприняли попытку решения реальных задач,

Таблица 1

Динамика формирования готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности в результате педагогического эксперимента

| Группа | Низкий, % | | | Средний, % | | | Высокий, % | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Конст. этап | Форм. этап | Δ | Конст. этап | Форм. этап | Δ | Конст. этап, | Форм. этап | Δ |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ЭГ | 67,88 | 44,46 | -23,42 | 21,85 | 33,41 | +11,56 | 10,28 | 22,13 | +11,85 |
| КГ | 69,83 | 62,74 | -7,09 | 19,72 | 23,22 | +3,50 | 10,45 | 14,04 | +3,59 |

стоящих перед современной журналистикой. Таким образом, учебный процесс стал тесно связанным с реальной жизнью, помогая студентам глубже осознавать значимость своей будущей профессии и её влияние на общество.

Второе педагогическое условие – *использование командной работы как приоритетной формы организации обучения будущих тележурналистов* – предполагало интеграцию активных методов обучения, позволяющих студентам развивать умения сотрудничества, координации совместных усилий и эффективных коммуникаций. Для начала студенты освоили распределение обязанностей, определили индивидуальные роли и функции каждого участника. Ключевым элементом здесь выступила модель командных ролей, предложенная Р. Белбином, для определения оптимальной структуры команды и балансировки возможностей каждого члена коллектива. Следующий этап формирования командных навыков включал выполнение специализированных тренингов, посвящённых формированию навыков планирования, управления проектами и эффективной внутренней коммуникации. Тренинги позволили студентам приобрести навыки совместной работы, создать схемы взаимодействия и установить эффективные каналы связи между членами команды. Практический этап реализации данного педагогического условия предусматривал выполнение проектных заданий, направленных на практическое применение полученных знаний и навыков о работе в команде. Среди таких заданий выделим социальные репортажи (опросы горожан), интервьюирование и создание различного рода сюжетов. Эти мероприятия направлены на развитие гибкости, умения адаптироваться к условиям реальности и решать нестандартные ситуации в процессе работы над медиапроектами.

Завершением этого педагогического условия являются финальные творческие проекты, выполняемые в составе команд. Это профессиональные игры и имитирующие упражнения, такие как «Горячие новости» и «Немой экран», которые помогли студентам ощутить реальные производственные условия, разобраться в функциях различных профессионалов, участвующих в создании телепередачи, и подчеркнуть значимость синергии в коллективной работе.

Особая работа была проведена в части обеспечения третьего педагогического условия, которое представляет собой *организацию творческой образовательной среды, мотивирующей студентов к активной проектной деятельности в сфере тележурналистики*. Его суть заключается в вовлечении студентов в производство медиаконтента посредством их включения в деятельность профильного медиаобъединения кафедры журналистики. Основной формой работы стала организация регулярного участия обучающихся в разработке различных видов медийных материалов, таких как видеоролики, рекламные ролики, информационно-аналитические программы и тематические материалы, посвященные университетским мероприятиям. Деятельность медиаобъединения строится на взаимодействии студентов и преподавателей с практикующими тележурналистами, что стимулирует рост профессионального мастерства и развивает навыки командной работы. Важным аспектом является поддержка и продвижение участия студентов в профессиональных конкурсах, что помогает студентам оценить свои силы, усовершенствовать навыки и укрепить мотивацию к дальнейшему росту в профессии. Создание и функционирование медиаобъединения способствовало формированию устойчивого интереса к профессии тележурналиста, расширило кругозор студентов, познакомило их с основными техниками и формами работы в телекомпании, сформировало способность успешно действовать в команде и самостоятельно ставить и достигать значимые цели. Такая организационная структура создала благоприятные условия для раскрытия потенциала молодых журналистов, стимулировала инновационность и творческое начало, подготовила их к осознанному выбору специальности и полноценному участию в профессиональной жизни. Итогом реализации данного педагогического условия стало укрепление мотивации студентов к проектной деятельности, приобретение важных профессиональных навыков, усиление конкурентоспособности на рынке труда и подготовка к активному участию в процессах модернизации отечественной сферы масс-медиа, что оказало воздействие на повышение уровней сформированности каждого из выделенных нами компонентов готовности будущего тележурналиста к проектной деятельности.

На завершающей стадии исследования (май – август 2025 года) были сделаны итоговые срезы уровня готовности к проектной деятельности у респондентов КГ и ЭГ по каждому из критериев с использованием разработанного нами ранее диагностического инструментария. Затем был проведен анализ всего массива данных о готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности по каждому из компонентов и феномену в в целом. Проведенный анализ результатов разных этапов экспериментальной работы показал продуктивность тех педагогических воздействий, которые были предложены и апробированы в процессе подготовки будущих тележурналистов (см. табл. 1).

Данные таблицы наглядно демонстрируют те отличия, которые выявлены у студентов контрольной и экспериментальной групп. У студентов ЭГ прослеживается устойчивая позитивная динамика формирования уровня готовности к проектной деятельности (на 23,42%), тогда как у студентов КГ обучение проектированию в традиционном формате не способствовало существенным изменениям уровня исследуемого феномена (на 7,09%). Такое отличие является следствием обеспечения прикладного характера профессиональной подготовки студентов ЭГ, ориентированной на практическое применение знаний, умений и навыков будущих специалистов телевизионной журналистики в создании и реализации медиапроектов, внедрении коллективной работы в качестве основной организационной формы образовательного процесса и формировании образовательной среды, стимулирующей креативную практику будущих журналистов телевидения в области медиапроектирования, что обеспечило необходимую готовность участников экспериментальной группы к реализации проектной деятельности. Статистически значимые различия полученных результатов исследования достоверно установлены посредством вычислений критериев Шапиро-Уилка и Манна-Уитни, подтверждая важность тех изменений, которые произошли в уровне готовности к проектной деятельности будущих тележурналистов, вошедших в экспериментальную группу, и отсутствие такой значимости в динамике исследуемой готовности у студентов контрольной группы.

Потребность в приспособлении к динамично изменяющимся условиям медиапространства, вызванная изменениями в информационных, социальных и технологических аспектах современного полицентричного мира, диктует необходимость формирования готовности у будущих тележурналистов к проектной деятельности. Проведенное нами поэтапное исследование позволило выявить концептуальные основы решения исследуемой проблемы, центральным элементом которых являются сущность и структура готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности, а также педагогические условия её формирования, основанные на положениях системного, личностно-ориентированного, практико-ориентированного и проектного подходов, что вносит вклад в развитие профессионального образования тележурналистов и имеет содержит ряд новаций для педагогической науки в целом.

Реализация педагогических условий формирования готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности включала разработку и внедрение в учебный процесс экспериментальной группы прикладной проектно-творческой составляющей. Это сопровождалось включением в содержание подготовки информационно-теоретических материалов о сущности и технологиях медиапроектирования; созданием и подбором комплектов заданий практико-ориентированного и инновационного проектно-командного характера; созданием мотивирующей образовательной среды, стимулирующей проектно-творческий потенциал студентов и выводящей результаты их творческих инициатив на уровень профессиональной медиасреды. Такой подход обеспечил поэтапное развитие всего спектра знаний, умений, навыков и качеств необходимых для успешного медиапроектирования. В результате у студентов сформировалась готовность к разработке и реализации конкурентоспособных инновационных медиапроектов в условиях новой медиареальности.

Отметим практическую значимость разработанного критериально-диагностического инструментария, который в значительной мере служит мерилом готовности тележурналиста к выполнению реальных задач профессиональной деятельности, его соответствия высоким стандартам медиасферы, а значит, и конкурентоспособности на рынке труда.

Количественная и качественная обработка полученных в ходе диагностики на разных этапах данных показывает значительную разницу в уровне готовности студентов экспериментальной и контрольной групп, подтверждая эффективность разработанных педагогических условий, а также их универсальный характер. Полученные результаты исследования могут быть адаптированы и применимы вузами, осуществляющими подготовку тележурналистов с целью повышения качества профессионального образования этих специалистов; а также послужить основой для разработки и применения образовательных программ в системе повышения квалификации практикующих тележурналистов, особенно в контексте оптимизации навыков командной работы и презентации своих профессиональных достижений на медиарынке.

Проведённое исследование существенно продвинуло понимание процесса формирования готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности, что открывает перспективы дальнейших исследований по совершенствованию профессиональной подготовки специалистов для телевизионной сферы. К перспективным направлениям относим определение тех актуальных компетенций, которые возникли в последнее время у тележурналистов под влиянием цифровизации медиасреды и требуют современных педагогических воздействий по их формированию в условиях профессиональной подготовки.

Библиографический список


1. Авдонина Н.С., Куприков Н.М., Куприков М.Ю. Проектирование концепции содержания профессиональной подготовки по журналистике. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2022; № 11; 2: 307–321.
2. Алексеева Н.В. Сравнительный анализ работы web-редакции и команды выпуска печатного издания (на примере журнала GQ). *Идеи и новации*. 2024; Т. 10; № 3: 21–27.
3. Базикян С.А. Проектная деятельность в медиаобразовании как эффективный инструмент формирования компетенций. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2024; № 2 (52): 38–46.
4. Волкова И.И., Уразова С.Л., Писарева М.Н. Критерии формирования коммуникативного пространства в студенческой среде: погружение в творчество. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2020; Т. 15; № 1: 75–81.
5. Марфицына А.Р. Проектное обучение как способ формирования научно-исследовательских навыков у студентов-журналистов. *Наука ЮУрГУ:* материалы 72-й научной конференции. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2020: 96–100.
6. Наумова Ю.А. Медиапроект как альтернативная форма выпускной квалификационной работы бакалавров журналистики. *Региональная журналистика: культурные коды, пространство смыслов, полиэтнический дискурс*. Ростов-на-Дону – Таганрог: ЮФУ, 2022: 178–180.
7. Oleshko V.F., Oleshko E.V. Project activity of students as an effective form of overcoming digital inequality. *Dynamics of Media Systems*. 2021; № 1: 201–207.
8. Олешко В.Ф., Олешко Е.В. Цифровые компетенции профессиональной успешности современного журналиста. *Вестник Новосибирского государственного университета*. 2024; Т. 23; № 6: 32–43.
9. Распопова С.С. Журналистское творчество в эпоху нейросетей. *Неофилология*. 2024; Т. 10; № 2: 442–451.
10. Khachaturyan A.M. Particular qualities of setting up the work in international multimedia team. *Young Don Researcher*. 2020; № 2 (23): 137–139.
11. Шубин М.А. Потенциал медиапространства в развитии творческих способностей студентов в условиях цифровизации образования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2024; Т. 26; № 3 (96): 89–95.
12. Юдина Е.Ю. Проект в медиапроекте: создание контента студенческого медиа. *Медиасреда*. 2022; № 1: 63–67.
13. Турилова А.О. Сущность и содержание готовности будущих тележурналистов к проектной деятельности. *Бизнес. Образование. Право*. 2024; № 3 (68): 334–339.
14. Турилова А.О., Зинченко В.О. Педагогические условия формирования готовности к проектной деятельности у будущих тележурналистов. *ЦИТИСЭ*. 2025; № 2: 257–274.
15. Турилова А.О. Критериально-диагностическая база для определения сформированности готовности будущего тележурналиста к проектной деятельности. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12; № 5.


References


1. Avdonina N.S., Kuprikov N.M., Kuprikov M.Yu. Proektirovanie koncepcii soderzhaniya professional'noj podgotovki po zhurnalistike. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2022; № 11; 2: 307-321.
2. Alekseeva N.V. Sravnitel'nyj analiz raboty web-redakcii i komandy vypuska pechatnogo izdaniya (na primere zhurnala GQ). *Idei i novacii*. 2024; T. 10; № 3: 21-27.
3. Bazikyan S.A. Proektnaya deyatel'nost' v mediaobrazovanii kak `effektivnyj instrument formirovaniya kompetencij. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2024; № 2 (52): 38-46.
4. Volkova I.I., Urazova S.L., Pisareva M.N. Kriterii formirovaniya kommunikativnogo prostranstva v studencheskoj srede: pogruzhenie v tvorchestvo. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; T. 15; № 1: 75-81.
5. Marficyna A.R. Proektnoe obuchenie kak sposob formirovaniya nauchno-issledovatel'skih navykov u studentov-zhurnalistov. *Nauka YuUrGU:* materialy 72-j nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YuUrGU, 2020: 96-100.
6. Naumova Yu.A. Mediaproekt kak al'ternativnaya forma vypusknoj kvalifikacionnoj raboty bakalavrov zhurnalistiki. *Regional'naya zhurnalistika: kul'turnye kody, prostranstvo smyslov, poli`etnicheskij diskurs*. Rostov-na-Donu – Taganrog: YuFU, 2022: 178-180.
7. Oleshko V.F., Oleshko E.V. Project activity of students as an effective form of overcoming digital inequality. *Dynamics of Media Systems*. 2021; № 1: 201-207.
8. Oleshko V.F., Oleshko E.V. Cifrovye kompetencii professional'noj uspeshnosti sovremennogo zhurnalista. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 23; № 6: 32-43.
9. Raspopova S.S. Zhurnalistskoe tvorchestvo v `epohu nejrosetej. *Neofilologiya*. 2024; T. 10; № 2: 442-451.
10. Khachaturyan A.M. Particular qualities of setting up the work in international multimedia team. *Young Don Researcher*. 2020; № 2 (23): 137-139.
11. Shubin M.A. Potencial mediaprostranstva v razvitii tvorcheskih sposobnostej studentov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2024; T. 26; № 3 (96): 89-95.
12. Yudina E.Yu. Proekt v mediaproekte: sozdanie kontenta studencheskogo media. *Mediasreda*. 2022; № 1: 63-67.
13. Turilova A.O. Suschnost' i soderzhanie gotovnosti buduschih telezhurnalistov k proektnoj deyatel'nosti. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2024; № 3 (68): 334-339.
14. Turilova A.O., Zinchenko V.O. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti k proektnoj deyatel'nosti u buduschih telezhurnalistov. *CITIS`E*. 2025; № 2: 257-274.
15. Turilova A.O. Kriterial'no-diagnosticheskaya baza dlya opredeleniya sformirovannosti gotovnosti buduschego telezhurnalista k proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 12; № 5.


*Статья поступила в редакцию 25.08.25*

УДК 372.881 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-127-130

***Fatykhov A.R.,*** *postgraduate, Moscow Finance and Law Academy (Moscow, Russia), E-mail: amirfatykhov10@gmail.com*

**MODERN TRENDS IN TEACHING GRAMMAR IN A FOREIGH LANGUAGE.** The article discusses the importance of grammar teaching in the context of foreign language learning. Understanding phonetic and grammatical rules plays a key role in effective language acquisition. Grammar not only helps improve oral and written communication skills, but also strengthens learners' motivation to learn. The article analyzes different models of foreign language learning, such as the deductive and inductive models. The deductive model emphasizes using the native language to understand the foreign language, including learning grammar and vocabulary. In turn, the inductive model focuses on thinking processes that move from individual facts to general conclusions, which promotes active learning and the development of critical thinking. Modern approaches to learning, such as verbal, cultural, behavioral, cognitive and communicative approaches, are also considered. To achieve the best results in learning a foreign language, it is necessary to use a holistic and interactive approach to teaching grammar, which will allow students not only to master the theoretical aspects, but also to effectively apply them in practice.

*Key words:* **grammar, phonetics, vocabulary, study, foreign language, vocabulary, methods, approaches, teacher, student, culture, word, communication, rules, behavior, aspect, logic**

***А.Р. Фатыхов****, аспирант, Московский финансово-юридический университет (МФЮА), г. Москва, E-mail: amirfatykhov10@gmail.com*

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ В ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается значимость обучения грамматике в контексте изучения иностранных языков. Понимание фонетических и грамматических правил играет ключевую роль в эффективном овладении иностранным языком. Грамматика не только способствует улучшению навыков устного и письменного общения, но и укрепляет мотивацию учащихся к обучению. В статье анализируются различные модели изучения иностранного языка, такие как дедуктивная и индуктивная модели. Дедуктивная модель акцентирует внимание на использовании родного языка для понимания иностранного, включая изучение грамматики и словарного запаса. В свою очередь, индуктивная модель сосредотачивается на мыслительных процессах, переходящих от отдельных фактов к общим заключениям, что способствует активному обучению и развитию критического мышления. Также рассматриваются современные подходы

к обучению, такие как словесный, культурный, бихевиористский, когнитивный и коммуникативный. Для достижения наилучших результатов в изучении иностранного языка необходимо применять целостный и интерактивный подходы к обучению грамматике, что позволит учащимся не только усвоить теоретические аспекты, но и эффективно применять их на практике.

*Ключевые слова:* **грамматика, фонетика, лексика, изучение, иностранный язык, словарный запас, методы, подходы, преподаватель, учащийся, культура, слово, общение, правила, поведение, аспект, логика**

При освоении иностранного языка важно акцентировать внимание на практике живого общения, не забывая при этом о глубоком понимании грамматических особенностей языка. Твердое усвоение фонетических и грамматических конструкций – это залог формирования языковых умений, которые, в свою очередь, повышают качество устного и письменного общения, а также стимулируют у учащихся желание учиться и повышают интерес к изучаемому языку. Эффективное изучение иностранного языка невозможно без тесной взаимосвязи грамматических и фонетических элементов в процессе общения. Такая интеграция создаёт единый языковой опыт, который охватывает не только словарный запас и грамматические правила, но и правильное произношение и построение предложений, соответствующих нормам целевого языка.

Разнообразие методик изучения иностранных языков демонстрирует сложность этого процесса и его обусловленность множеством переменных. Одни подходы фокусируются на расширении словарного запаса, считая его фундаментом развития языковой грамотности. Другие же, наоборот, уделяют особое внимание связи языка с культурными особенностями, что позволяет глубже проникнуть в иноязычную культуру. Бихевиоризм трактует язык как совокупность навыков, закладываемых повторением и подкреплением, что делает точность произношения и автоматизацию языковых действий ключевыми факторами. Когнитивный же подход фокусируется на ментальных процессах мышления и понимания, предоставляя обучающимся возможность осмысленно воспринимать и применять язык. Фокус коммуникативного подхода направлен на совершенствование навыков, которые нужны для успешного общения в живых ситуациях, что, в свою очередь, ведет к более глубокому пониманию грамматических правил в естественной языковой среде. Объединение разных методик обучения и акцент на грамматических и фонетических элементах являются залогом успешного освоения иностранного языка. Такой подход соответствует реальным запросам учащихся, предоставляя им возможность гибко адаптироваться к разнообразию языковых и культурных контекстов. Сказанное выше определяет актуальность представленной работы.

Цель данного исследования заключается в проведении комплексного анализа роли грамматического обучения при изучении иностранных языков, а также в изучении современных подходов и методик, направленных на совершенствование процесса изучения иностранного языка.

В рамках достижения поставленной цели настоящая статья ставит перед собой следующие задачи:

1. Изучить роль грамматики в системе языковых знаний и определить, как ее понимание влияет на формирование умений устной и письменной коммуникации при обучении иностранным языкам.
2. Проанализировать актуальные методики обучения грамматике, которые претендуют на повышение результативности изучения иностранных языков.

Объектом исследования является изучение процесса обучения грамматике иностранного языка с использованием современных образовательных инструментов, а также в работе исследуется, как соблюдение грамматических и фонетических правил влияет на эффективность изучения иностранного языка.

Предметом исследования являются технологии, направленные на обучение грамматике иностранных языков, и их влияние на развитие навыков как устной, так и письменной коммуникации.

Научная новизна данного исследования заключается в том, чтобы выявить существенные различия между современными и традиционными методами изучения грамматики. Эти различия, в свою очередь, оказывают положительное влияние на эффективность процесса обучения иностранному языку и открывают путь к созданию более совершенных моделей его изучения.

Теоретическая значимость определяется следующими аспектами:

– интеграция современных методик обучения грамматике иностранного языка имеет потенциал значительно облегчить процесс обучения и преподавания, одновременно способствуя более глубокому усвоению языка учащимися;

– данное исследование обращает внимание на взаимоотношение между устной и письменной коммуникацией, выявляя, как знание грамматических норм сказывается на совершенствовании навыков в обеих формах общения;

– изучение и осмысление передовых методик обучения, которые открывают путь к внедрению актуальных и результативных подходов к преподаванию иностранных языков, способствуя выбору наиболее эффективных стратегий для достижения превосходных результатов в учебно-воспитательном процессе.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности создать эффективные методики обучения иностранным языкам, которые будут способствовать существенному повышению качества преподавания и упрощению усвоения сложной лексики и грамматики.

Для того чтобы обучение иностранному языку было действительно эффективным, нужно создать атмосферу, где ученики чувствуют уверенность в своих способностях и жажду к изучению языка. Язык – это сложная система, состоящая из множества взаимосвязанных компонентов, где одним из ключевых являются звуки, которые в письменной форме отображаются буквами. Эти буквы, соединяясь, создают основу для построения сложных структур – слов, предложений и целых текстов. Грамматика исследует ключевые составляющие языка, такие как расположение слов в предложении, их роли и смысловые нагрузки, а также механизмы построения текста из отдельных слов и предложений. Владение грамматическими правилами для изучающих иностранный язык – это неотъемлемая часть процесса освоения языка, которая обеспечивает понимание, успешное общение и развитие языковых навыков. Правильное владение иностранным языком немыслимо без глубокого понимания его грамматических правил, а освоение грамматики является центральным компонентом на пути к успешному изучению любого языка [1].

Изучение грамматики иностранного языка направлено на понимание его структуры, построения предложений и смысловых нюансов. Главная задача обучения состоит не в заучивании правил, а в получении естественной и правильной речи [2]. При этом важно учитывать индивидуальные потребности каждого ученика, а также акцентировать внимание на практической пользе и необходимости развития языковых умений и навыков, вне зависимости от текущего уровня знаний и успеваемости [3].

Грамматический перевод, являясь самым популярным подходом к изучению иностранных языков, основывается на использовании знаний родного языка для понимания и перевода иностранного. Этот метод ставит своей целью развитие у студентов умения анализировать грамматические конструкции и лексические единицы, а также совершенствовать навыки чтения текстов на иностранном языке с опорой на перевод. В рамках такого подхода студенты обучаются не только выявлению и пониманию грамматических конструкций на изучаемом языке, но и осознанию этих правил в процессе перевода на родной язык.

Учащиеся хорошо усваивают правила языка, но остаются неуверенными в их корректном использовании, в свободной устной речи и письменных заданиях. Изучая правила, студенты часто практикуются на грамматических упражнениях, но иногда допускают ошибки. Данный способ не всегда позволяет понять логику изучаемого языка. Заучивание правил может вызвать неуверенность у студентов при изучении грамматики иностранного языка [4].

Индуктивная модель изучения иностранного языка способствует лучшему мыслительному процессу учащихся, направленному от частного к общему. В этом контексте можно выделить интуитивное мышление, при котором студенты, опираясь на отдельные факты и суждения, приходят к общим выводам. Это означает, что все заключения формируются учащимися самостоятельно, что побуждает их обобщать имеющиеся знания. Такой подход способствует более глубокому пониманию языка и его структуры. В современных методиках преподавания иностранных языков именно этот метод находит наиболее широкое применение.

В процессе изучения иностранного языка преподавателю необходимо ставить учащегося в центр и воспринимать преподавание грамматики как активный и творческий процесс, который зависит от навыков и успеваемости каждого учащегося. Такой подход позволяет адаптировать методы обучения с учетом индивидуальных потребностей и особенностей студентов, что, в свою очередь, способствует более эффективному усвоению материала [5].

Грамматика играет ключевую роль в понимании структуры предложений и текстов. Именно поэтому обучение грамматике следует начинать одновременно с развитием навыков чтения и письма. Чтение невозможно без знания слов, и грамматика способствует формированию у учащихся навыков чтения, а также помогает эффективно и правильно использовать язык. Она также вносит значительный вклад в знакомство с иностранным языком. Важно развивать у учащихся осознание того, что изучение языка – это творческий процесс, который должен приносить удовольствие. Грамматика служит инструментом для углубления и закрепления языковых знаний на высоком уровне, открывая перед учащимися новые горизонты общения и самовыражения [6].

В процессе изучения иностранного языка применяются различные подходы к освоению грамматики, среди которых выделяются традиционный, словарный, культурный и бихевиористский. Важно, чтобы обучение грамматическим правилам и лексике сочеталось с активным использованием языка в повседневной жизни, что должно стать приоритетом в обучении. Традиционные подходы представляют собой наиболее устоявшиеся методы преподавания грамматики. В их основе лежит грамматический подход, при котором учащиеся изучают правила языка и стремятся к их правильному применению. В ходе обучения акцент делается на основные правила, понятия, слова и структуры предложений. Учащиеся должны запоминать языковые нормы, а преподавателю следует уделять особое внимание разбору сложных грамматических конструкций, вызывающих трудности у студентов [7].

Классический метод изучения грамматики иностранных языков фокусируется на усвоении лексики, отходя от прежнего упорства в изучении грамматических правил. В этом подходе главное внимание уделяется увеличению словар-

ного запаса обучающихся. Важно, чтобы учебные пособия и материалы были наполнены словами и фразами, которые действительно привлекают внимание студентов и которые они смогут применять в своей будущей деятельности. Необходимо создать мост между изучаемым языком и его практическим применением в реальных ситуациях, чтобы студенты могли не просто запоминать новые слова, но и понимать их актуальность и полезность в повседневной жизни. Этот метод строится на фундаментальном принципе: сначала нужно понять значение слов, связывая их с реальными предметами и ситуациями. С самого начала занятий важно уделять особое внимание расширению словарного запаса, и для этого рекомендуется использовать наглядные пособия и визуальные материалы, которые значительно повышают эффективность обучения. Такой подход часто дополняется методом прямого обучения, что в итоге ведет к более полному овладению языком и его активному применению.

Изучение грамматики иностранного языка через призму культуры предполагает тесное переплетение языковых навыков с культурными особенностями изучаемого языка. Данный подход акцентирует внимание на значении культуры, традиций, социальных устоев и исторического фона, что способствует более глубокому проникновению в язык и его практическому применению. Культурный подход к обучению грамматике акцентирует внимание на понимании языковых особенностей в контексте культуры. Изучение грамматики тесно переплетается с уникальными культурными традициями, что помогает учащимся глубже проникнуть в механизмы и причины употребления тех или иных грамматических конструкций. Педагог активно интегрирует в учебный процесс темы и материалы, отражающие культуру изучаемого языка, что делает изучение более живым и интересным для студентов. Изучение иностранного языка позволяет студентам не только углубить свои знания в грамматике, но и заглянуть в мир другой культуры, сравнить его с собственной и обнаружить как общие черты, так и существенные отличия. Такой сравнительный анализ неизменно вызывает интерес к языку и культуре, что стимулирует учащихся осваивать не только правила языка, но и умение общаться и взаимодействовать с носителями этой культуры, понимая их традиции, обычаи и мировоззрение – ключевые факторы для успешного межкультурного диалога. Интеграция культурных аспектов в изучение грамматики придает ему больше глубины и помогает сформировать у учащихся целостное понимание языка как инструмента общения, обогащая их образовательный опыт и расширяя кругозор [8; 9].

Современные подходы к изучению грамматики иностранного языка включают бихевиористский подход, который основывается на теории поведения. Этот метод рассматривает язык как совокупность привычек, формируемых через повторение и закрепление. Основные характеристики бихевиористского подхода заключаются в изучении, повторении и практике. Учащиеся многократно выполняют упражнения и задания, связанные с грамматическими структурами, что способствует автоматизации изучения языка и формированию устойчивых языковых привычек. Успех в обучении определяется положительной оценкой со стороны преподавателя за правильное использование грамматических правил. Преподаватель демонстрирует корректное применение грамматики, а учащиеся, в свою очередь, копируют его, чтобы овладеть необходимыми навыками. Грамматические правила изучаются в изоляции от реального контекста, при этом акцент делается на правильности и точности. Бихевиористский подход также уделяет внимание правильному произношению, поскольку оно считается важной частью языковых привычек. Основное внимание в обучении сосредоточено на изучении существительных, глаголов и местоимений, а также на выполнении грамматических упражнений, что способствует глубокому усвоению материала [3].

Когнитивный подход в обучении языкам основывается на принципах психолингвистики и акцентирует внимание на процессе мышления и понимания, а не на механическом запоминании правил. Он предполагает, что изучение языка должно быть связано с осмыслением и активным использованием грамматических структур, а не сводиться лишь к их механическому усвоению. В этом подходе важным является глубокое понимание того, как учащиеся воспринимают и интерпретируют иностранный язык, что способствует более эффективной коммуникации. Когнитивный подход подчеркивает значимость осознания роли грамматики в языке, что позволяет учащимся не только запоминать, но и применять знания в реальных ситуациях [10].

Учащиеся осваивают грамматические структуры не просто запоминая правила, а погружаясь в их практическое применение. Такой подход позволяет им использовать полученные знания в разнообразных контекстах и ситуациях. Грамматические правила иллюстрируются примерами из реальной жизни, что помогает учащимся глубже понять, как и почему применяются те или иные конструкции. Активное участие студентов в процессе обучения включает анализ, сравнение и обобщение, что способствует более глубокому усвоению материала. Это может проявляться в виде групповых дискуссий, проектов или заданий, требующих критического мышления. Такой интерактивный подход не только развивает навыки, но и делает обучение более увлекательным и эффективным.

При коммуникативном подходе основная цель заключается в том, чтобы учащиеся использовали язык функционально [11]. Этот подход к изучению грамматики иностранного языка акцентирует внимание на развитии навыков общения и взаимодействия на изучаемом языке в ходе занятий. Он подчеркивает важность применения языка в реальных ситуациях и ориентирован на способность студентов эффективно общаться, а не просто правильно использовать грамматические правила. Учащиеся активно вовлечены в диалоги, ролевые игры и обсуждения, что способствует развитию их навыков и уверенности в общении.

Преподаватель использует разнообразные источники, такие как статьи, видео и фильмы, которые отражают естественную речь и реальные жизненные ситуации.

Учебный процесс смещается от строгого соблюдения правил к глубокому пониманию и передаче смысла слов. Ошибки рассматриваются как неотъемлемая часть обучения, и учащимся предоставляется возможность корректировать их в процессе освоения материала. Коммуникативный подход также включает в себя изучение культурных аспектов общения, что способствует более эффективному взаимодействию учащихся с носителями языка. Этот подход делает изучение языка более живым и актуальным, позволяя учащимся применять полученные знания в реальных ситуациях общения и взаимодействовать с окружающим миром. Коммуникативный подход формируется путем интеграции коммуникативного аспекта с грамматическими, лексическими и культурными компонентами [12; 13]. Одной из его ключевых особенностей является учет функциональных и структурных особенностей языка, что позволяет учащимся не только овладеть языком, но и использовать его в различных контекстах [12].

В процессе обучения акцент делается на реальные коммуникативные упражнения, что позволяет учащимся глубже понять язык. Важно использовать разнообразные аудио- и визуальные инструменты, которые обогащают учебный процесс. Коммуникативный подход способствует трансформации образовательного процесса, ориентируя внимание учащихся на активное и осознанное обучение [14].

При изучении грамматики в процессе обучения иностранному языку можно выделить две ключевые методики преподавания. Первая методика основана на комбинировании языковых элементов, где изучаемый материал упорядочивается от простого к сложному, следуя логике языка. Этот подход позволяет учащимся постепенно осваивать грамматические конструкции, что способствует более глубокому пониманию и усвоению материала. Вторая методика акцентирует внимание на анализе языковых потребностей учащегося и их систематизации. В этом подходе важным является достижение конкретных целей в обучении языку. Для этого необходимо определить поведение учащихся и условия, способствующие успешному достижению этих целей. Такой целенаправленный подход позволяет адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям каждого студента, что значительно повышает его эффективность.

Таким образом, в данной работе рассматривается необходимость применения разнообразных подходов к изучению иностранного языка. Особый акцент уделен важности грамматики и применению современных методов обучения. Ключевым аспектом обучения является дифференциация педагогических технологий, что позволяет учащимся более эффективно осваивать иностранный язык. Необходимо создать условия для активного изучения грамматики, предлагая разнообразные задания, соответствующие уровню знаний студентов. Преподавателю необходимо подготовить учащихся к практическому применению языка, а студенты, в свою очередь, должны осваивать грамматические конструкции. Изучение грамматики является основой для полноценного общения и глубокого понимания иностранного языка, что делает его неотъемлемой частью образовательного процесса.

Грамматика является основополагающим элементом в изучении иностранного языка, поскольку она не только формирует правильные языковые навыки, но и значительно улучшает способности к устному и письменному общению. Разнообразие подходов к изучению языка должно быть адаптировано к потребностям учащихся, создавая тем самым более многогранную и эффективную образовательную среду.

Интеграция различных методов и подходов формирует целостную обучающую атмосферу и является залогом успешного и актуального процесса изучения иностранного языка. Это, в свою очередь, способствует развитию критического мышления и углублению языковых знаний. Применение современных методов обучения не только расширяет кругозор студентов, но и вдохновляет их на дальнейшее освоение изучаемого языка. Комплексное изучение грамматики с использованием разнообразных методов и современных подходов делает процесс обучения иностранному языку более эффективным и соответствует требованиям современного образовательного процесса.

Библиографический список


1. Мельникова Г.Т. *Исследование сравнительной эффективности различных подходов к обучению иноязычной грамматике*. Москва: Артель, 1980.
2. Besse H., Porquier R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Didier, 1991.
3. Mpanzu M. *Quelques Principes Propres A La Didactique De La Grammaire Des Langues Etrangères. Atelier pédagogique*, PUNIV 8070, Cacuaco / Luanda, 2011. Available at: http://monampanzu.over-blog.com/article-quelques-principes-propres-a-la-didactique-de-la-grammaire-des-langues-etrangeres-66169470.html
4. Poulin D. *Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou De l'analyse à l'analyse structurale*. Available at: https://id.erudit.org/iderudit/57201ac, 1980.

5. Cuq J.P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
6. Francoeur-Bellavance S. *Pédagogie de la grammaire au primaire… avec ou sans manuel*. 1992. Available at: https://id.erudit.org/iderudit/44823ac
7. Puren Christian. L'evolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-Cultures ou Comment Faire L'unite Des « Unites Didactiques ». *Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF*), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2004. Available at: https://www.researchgate.net/publication/381225250_L'evolution_historique_des_approches_en_didactique_des_langues-cultures_ou_comment_faire_l'unite_des_unites_didactiques_des_manuels
8. Bentolila Al. Rapport de Mission sur l'enseignement de la Grammaire. *Université Paris 5* – Sorbonne, 2006.
9. Лобановская А.А. Особенности когнитивного процесса усвоения второго иностранного языка. *Филологический аспект.* 2017; № 1.
10. Güneş Firdevs. *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.* Ankara: Pegem A Yayınları, 2013.
11. Mason T. *Langue et enfance: Chomsky et ses critiques, formation des PE2 à l'IUFM de Versailles entre 1994 – 2001*. Université de Paris, 2001.
12. Данилина Н.Е. Возможности активизации учебного процесса на уроках английского языка (на материале зарубежных пособий). *Иностранные языки в школе.* 1990; № 5: 64–68.
13. Bailly D. *Didactique de l'anglais, Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan, 1997.

References

1. Mel'nikova G.T. *Issledovanie sravnitel'noj `effektivnosti razlichnyh podhodov k obucheniyu inoyazychnoj grammatike*. Moskva: Artel', 1980.
2. Besse H., Porquier R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Didier, 1991.
3. Mpanzu M. *Quelques Principes Propres A La Didactique De La Grammaire Des Langues Etrangères. Atelier pédagogique*, PUNIV 8070, Cacuaco / Luanda, 2011. Available at: http://monampanzu.over-blog.com/article-quelques-principes-propres-a-la-didactique-de-la-grammaire-des-langues-etrangeres-66169470.html
4. Poulin D. *Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou De l'analyse à l'analyse structurale*. Available at: https://id.erudit.org/iderudit/57201ac, 1980.
5. Cuq J.P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
6. Francoeur-Bellavance S. *Pédagogie de la grammaire au primaire… avec ou sans manuel*. 1992. Available at: https://id.erudit.org/iderudit/44823ac
7. Puren Christian. L'evolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-Cultures ou Comment Faire L'unite Des « Unites Didactiques ». *Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF*), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2004. Available at: https://www.researchgate.net/publication/381225250_L'evolution_historique_des_approches_en_didactique_des_langues-cultures_ou_comment_faire_l'unite_des_unites_didactiques_des_manuels
8. Bentolila Al. Rapport de Mission sur l'enseignement de la Grammaire. *Université Paris 5* – Sorbonne, 2006.
9. Lobanovskaya A.A. Osobennosti kognitivnogo processa usvoeniya vtorogo inostrannogo yazyka. *Filologicheskij aspekt.* 2017; № 1.
10. Güneş Firdevs. *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.* Ankara: Pegem A Yayınları, 2013.
11. Mason T. *Langue et enfance: Chomsky et ses critiques, formation des PE2 à l'IUFM de Versailles entre 1994 – 2001*. Université de Paris, 2001.
12. Danilina N.E. Vozmozhnosti aktivizacii uchebnogo processa na urokah anglijskogo yazyka (na materiale zarubezhnyh posobij). *Inostrannye yazyki v shkole.* 1990; № 5: 64–68.
13. Bailly D. *Didactique de l'anglais, Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan, 1997.

*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-130-132

***Abdurakhmanova M.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

**STORY ROLE-PLAYING DIDACTIC POSSIBILITIES IN THE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN.** The main didactic possibilities inherent in story-role-playing games in terms of the older preschool children development are investigated. Immediately before this, on the one hand, the importance of organizing the children activities in a similar form is proved, and on the other hand, its study lack in modern pedagogy is explained by the corresponding concept scale. The author gives the term "story-role-playing game" an essential characteristic that contributes to the analysis of its capabilities as a tool for teaching and upbringing older preschoolers to the maximum extent. In accordance with the features of this characteristic, its role and place in the preschool institutions senior groups pupils development at the current national educational system existence stage are also determined. The author analyzes the ways available today to optimize the use of role-playing games as the teaching and upbringing older preschool children means based on the scientific and methodological literature analysis, as well as reflection on her own professional and pedagogical experience.

*Key words:* **pre-school education, pre-school educational organization, teacher of pre-school educational organization, pupil of pre-school educational organization, play activities, story and role-playing games**

***М.А. Абдурахманова****, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследуются основные дидактические возможности, присущие сюжетно-ролевым играм в плане развития детей старшего дошкольного возраста. Непосредственно перед этим доказывается, с одной стороны, важность организации деятельности детей такого возраста в подобной форме, а с другой – недостаточная её изученность в современной педагогике, объясняющаяся масштабностью соответствующего понятия. Далее автор даёт термину «сюжетно-ролевая игра» сущностную характеристику, в максимальной степени способствующую анализу её возможностей как инструмента обучения и воспитания старших дошкольников. В соответствии с особенностями такой характеристики определяются также её роль и место в развитии воспитанников старших групп ДОО на текущем этапе существования отечественной образовательной системы. После этого автором на основе анализа научной и методической литературы, а также рефлексии собственного профессионально-педагогического опыта осуществляется анализ доступных сегодня путей оптимизации использования ролевых игр как средства обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* **дошкольное образование, дошкольная образовательная организация, педагогический работник дошкольной образовательной организации, воспитанник дошкольной образовательной организации, игровая деятельность, сюжетно-ролевые игры**

Проблемы, связанные с различными аспектами сюжетно-ролевой игры как способа жизни ребёнка, средства его развития и самореализации, всегда будут актуальными. По этой причине исследования (Ф.Ф. Гиниятуллина [1], С.А. Свиридова, Т.А. Фёдорова [2], Т.Л. Иконникова [3]) такой игры сегодня осуществляются в широком проблемном круге. С другой стороны, соответствующий феномен настолько обширен, что по сей день многие связанные с ним вопросы остаются открытыми.

В их числе, например, тот, ответ на который составляет цель данной статьи: выявить, какие дидактические возможности присущи сюжетно-ролевой игре в плане развития детей старшего дошкольного возраста.

Достижение такой цели подразумевает решение трёх исследовательских задач:

– раскрыть содержание категории «сюжетно-ролевая игра»;

– определить то место, которое она занимает в процессе развития старшего дошкольника на текущем этапе существования человеческого общества;

– рассмотреть доступные сегодня пути оптимизации использования такого рода игр как средства, обеспечивающего эффективные воспитание и обучение детей, относящихся к данной возрастной категории.

При этом автором использовались следующие методы исследования: обобщение и сравнение, анализ и синтез информации, полученной в ходе рефлексии опыта собственной профессионально-педагогической деятельности, а равно знакомства с научно-методической литературой.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах термину «сюжетно-ролевая игра» было дано толкование, наиболее соответствующее целям определения возможностей обозначаемого им феномена как средства развития старших дошкольников.

Теоретическая значимость исследования определяется фактом отражения в нём роли и места такой игры в процессе воспитания ребят, относимых к соответствующей возрастной категории, на современном этапе существования России и мира.

Практическая ценность состоит в изучении доступных в настоящее время путей оптимизации её использования как средства обучения и воспитания на завершающем этапе дошкольного детства.

Занимаясь в своей статье исследованием технологий, применимых в профессиональной деятельности современного педагогического работника системы дошкольного образования, Д.И. Гасанова [4] отмечает, что суть сюжетно-ролевой игры состоит в придумывании детьми (самостоятельно или совместно со взрослыми) воображаемых ситуаций, выборе тех или иных атрибутов и действий, соответствующих замыслу. Соответственно, сам термин «сюжетно-ролевая игра» мы вслед за М.В. Селиверстовой и Г.И. Егоровой [5] можем определить как специфический род деятельности, реализуемой в ситуациях, направленных на воспроизведение и усвоение социального опыта детьми старшего дошкольного возраста.

Мы можем согласиться с Ф.Ф. Гиниятуллиной [1] в том, что игра эта является одной из самых продуктивных форм обучения и развития детей. С другой стороны, указывает этот же автор, родители и педагогические работники не всегда корректно определяют собственную роль в ходе осуществления подобной деятельности [1]. Зачастую они навязывают детям собственные сюжеты и правила. Избежать соответствующих ошибок можно, если, во-первых, правильно определить роль ролевой игры в развитии старшего дошкольника, а во-вторых, прибегать к доступным на данный момент способам оптимизации её использования как средства обучения и воспитания детей, относимых к этой возрастной категории.

Говоря о месте ролевой игры в обучении и воспитании современных детей дошкольного возраста, следует, прежде всего, учесть точку зрения ряда отечественных авторов (Т.Л. Иконникова [3], Д.И. Гасанова [4], М.В. Селиверстова, Г.И. Егорова [5]). Согласно позиции данных педагогов, игровая деятельность представляет собой главную форму активности детей дошкольного возраста, благодаря чему формирующаяся личность приобретает начальные знания об окружающем мире, принимает правила поведения, у нее также формируется характер и развиваются творческие способности.

При этом, обоснованно считают С.А. Свиридова и Т.А. Фёдорова [2], содержание сюжетно-ролевой игры, как правило, воспроизводит то, что воспринимается ребёнком как главное в человеческих взаимоотношениях, однако с возрастом меняется (табл. 1).

Таблица 1

Трансформация содержательной стороны сюжетно-ролевых игр в различные периоды дошкольного детства

| Возраст | Особенности содержательной стороны игр |
|---|---|
| Младший дошкольный | Дети, играя, отражают по преимуществу внешнюю сторону поведения (предметные действия) человека |
| Средний дошкольный | При фактическом отсутствии принципиальных отличий от предыдущего периода важной особенностью является существенное обогащение игровой деятельности, в ней появляются определённые сюжеты и правила |
| Старший дошкольный | Основным содержанием игры становится отражение взаимоотношений с другими людьми. Ребёнок «примеряет» на себя те или иные социальные роли. Их «реализация» в ходе изображения взрослых, например во время трудовой деятельности, помогает детям лучше понять не только суть этой деятельности, но и отношения, реализующиеся при её осуществлении |

Таким образом, в ходе игрового взаимодействия у старшего дошкольника формируется готовность к таким видам деятельности, как общение, труд и обучение. В этой связи нельзя не отметить того упоминаемого Т.Л. Иконниковой [3] факта, что в рассматриваемый период игра имеет преимущественно воспитательный характер. Действительно, в ходе неё, как отмечают педагоги (С.А. Свиридова, Т.А. Фёдорова [2], М.В. Селиверстова, Г.И. Егорова [5]), происходит формирование личностных качеств и развитие умственных способностей.

При этом, указывает Ф.Ф. Гиниятуллина [1], игра представляет собой наиболее естественную социальную среду, внутри которой происходит процесс социализации старшего дошкольника, его интеграция в мир человеческих отношений и действий. Участвуя в игре современные воспитанники старших групп овладевают системой человеческих взаимоотношений (сначала на эмоциональном уровне, а затем на интеллектуальном), конкретными способами практической деятельности, а также основными морально-этическими нормами, выработанными человечеством к настоящему моменту. Таким образом, именно в процессе сюжетно-ролевой игры лучше всего формируются основные новообразования завершающего периода дошкольного детства, которые существенно облегчают переход к этапу младшего школьного возраста.

Далее, по словам Д.И. Гасановой [4], в ходе игровой деятельности лучше всего развиваются внимание и память старшего дошкольника. Объясняется это следующим образом: необходимость освоения условий игры и последующего их соблюдения способствуют сосредоточению и запоминанию. Кроме того, участие в тех или иных игровых ситуациях помогает ребёнку развивать мышление. Дело в том, что, действуя в рамках таких ситуаций, он активно пользуется заменителями тех или иных инструментов, машин, устройств и агрегатов, давая им иное название. Благодаря этому дошкольник учится думать о предмете и его назначении, пользоваться им при различных обстоятельствах, попутно развивая воображение.

Кроме того, корректно организованная сюжетно-ролевая игра может иметь большое положительное значение для формирования личности. В моменты, когда старший дошкольник начинает изучать взаимоотношения между членами общества, их участники в той или иной степени становятся образцами для него. При этом также отрабатываются навыки общения, необходимые, например, для установления дружеских контактов со сверстниками. По ходу участия в игровой деятельности развивается и воля. М.В. Селиверстова и Г.И. Егорова [5] полагают: это обусловлено тем, что, играя, ребёнок добровольно подчиняется требованиям определённых участников соответствующей активности.

Таким образом, мы можем сделать важный промежуточный вывод о том, что на современном этапе развития системы дошкольного образования сюжетно-ролевая игра лучше всего способствует психическому развитию дошкольника, обеспечивая при этом накопление им опыта реализации различных видов и форм активности. Теперь необходимо определить максимально эффективные пути её подготовки и проведения.

В этой связи в первую очередь необходимо принять во внимание тот отмечаемый С.А. Свиридовой и Т.А. Фёдоровой [2] момент, что сегодня основу содержательного наполнения сюжетно-ролевых игр с необходимостью должна образовывать реальная жизнь наших сограждан в XXI в. При этом всегда следует учитывать: дети такого возраста, как правило, уже имеют определённый опыт, связанный с посещением тех или иных мест, поведением взрослых в различных ситуациях, их роли в реализации тех или иных форм и видов деятельности. Современные дети хорошо знакомы и с различными устройствами, обеспечивающими доступ к сети Интернет, а значит, и с изменениями, происходящими в устройстве современного общества, условиями реализации представителями различных профессий их обязанностей и др. Все эти факторы, справедливо указывают М.В. Селиверстова и Г.И. Егорова [5], с необходимостью должны быть учтены при планировании и реализации сюжетно-ролевых игр с современными дошкольниками.

Принятие ребёнком на себя определённой роли всегда является эмоционально привлекательным процессом, оказывающим стимулирующее влияние на участников игры. И в данном случае взрослый всегда должен помнить, что взаимоотношения между персонажами игры по своему характеру могут существенным образом различаться (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики взаимоотношений между персонажами сюжетно-ролевой игры

| | |
|---|---|
| Положительные | Взаимопомощь |
| | Сопереживание |
| | Забота |
| | Сочувствие |
| | Благодарность |
| | Поддержка |
| Отрицательные | Жестокость |
| | Зависть |
| | Грубость |

Степень выраженности соответствующих черт зависит от воспитания и окружения, в котором развивается ребёнок. И если педагогический работник организации дошкольного образования на особенности социального окружения и семейного воспитания вверенных ему детей влияет лишь ограниченно, то нивелировать возможное негативное действие соответствующих факторов он может по ходу сюжетно-ролевых игр. Для этого необходимо стремиться к максимальному удовлетворению когнитивных, социальных, эстетических и моральных потребностей воспитанников, поощряя их стремление к самостоятельному, активному участию в осуществлении различных форм деятельности, воспринимаемых как «взрослые».

Достижение этой цели подразумевает соблюдение четырёх выделяемых исследователями (Ф.Ф. Гиниятуллина [1], Д.И. Гасанова [4], М.В. Селиверстова, Г.И. Егорова [5]) требований (табл. 3).

Из вышеизложенного следует, что понятие «сюжетно-ролевая игра» можно определить как специфический род деятельности. Его отличительным признаком служит реализация в ситуациях, направленных на воспроизведение и усвоение социального опыта детьми старшего дошкольного возраста.

Такая игра представляет собой одну из самых продуктивных форм обучения и развития детей, относимых к данной возрастной категории. С другой стороны, взрослые не всегда корректно определяют свою роль в ходе осуществления подобной деятельности. Наиболее частая ошибка – навязывание детям собственных сюжетов и правил.

Таблица 3

Требования, соблюдение которых с высокой вероятностью позволит оптимизировать процессы подготовки и проведения сюжетно-ролевых игр со старшими дошкольниками

| Формулировка | Влияние реализации требования на повышение результативности ролевых игр |
|---|---|
| Проведение совместных игр педагога и детей | Более быстрая интеграция детей в различные формы деятельности |
| | Формирование у них правильного эмоционального отношения к различным процессам, происходящим в обществе |
| Систематическое повторение совместных игр педагога и детей | Постепенное усложнение отрабатываемых форм активности |
| Обязательное обобщение действий ребёнка и соотношение их с определённой ролью по окончании игры | Развитие системного понимания различных видов деятельности членов современного социума, осознания взаимосвязи между ними |
| Обязательный рассказ об особенностях поведения разных персонажей игр | Снижение риска возникновения конфликтов в том случае, если несколько детей хотят играть одну роль |
| | Сосредоточение внимания участников на моментах игры, имеющих воспитательное значение |

Реализуя профессиональную деятельность, педагогический работник современной ДОО может свести соответствующие негативные проявления к минимуму. Для этого ему необходимо соблюдать следующие требования к подготовке и реализации сюжетно-ролевых игр: проведение совместных игр педагога и детей; систематическое повторение совместных игр педагога и детей; обязательное обобщение действий ребёнка и соотношение их с определённой ролью по окончании игры; обязательный рассказ об особенностях поведения разных персонажей игр.

Библиографический список


1. Гиниятуллина Ф.Ф. Основные направления развития и обогащения сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста. *StudNet.* 2021; Т. 4, № 6: 348–356.
2. Свиридова С.А., Фёдорова Т.А. Развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры. *Вестник науки.* 2024; Т. 4, № 5 (74): 844–850.
3. Иконникова Т.Л. Развитие представлений о правилах поведения в общественных местах у детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевых игр. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2025; № 2-1 (101): 105–108.
4. Гасанова Д.И. Рефлексивные технологии реализации компетенций в подготовке будущих педагогов дошкольного образования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2017; Т. 11, № 4: 61–66.
5. Селиверстова М.В., Егорова Г.И. Коррекционно-развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры в социализации детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. *Гуманитарные исследования Центральной России.* 2025; № 2 (35): 58–70.


References


1. Giniyatullina F.F. Osnovnye napravleniya razvitiya i obogascheniya syuzhetno-rolevyh igr detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *StudNet.* 2021; T. 4, № 6: 348-356.
2. Sviridova S.A., Fedorova T.A. Razvitie dialogicheskoj rechi detej starshego doshkol'nogo vozrasta sredstvami syuzhetno-rolevoj igry. *Vestnik nauki.* 2024; T. 4, № 5 (74): 844-850.
3. Ikonnikova T.L. Razvitie predstavlenij o pravilah povedeniya v obschestvennyh mestah u detej starshego doshkol'nogo vozrasta posredstvom syuzhetno-rolevyh igr. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2025; № 2-1 (101): 105-108.
4. Gasanova D.I. Refleksivnye tehnologii realizacii kompetencij v podgotovke buduschih pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2017; T. 11, № 4: 61-66.
5. Seliverstova M.V., Egorova G.I. Korrekcionno-razvivayuschij potencial syuzhetno-rolevoj igry v socializacii detej starshego doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii.* 2025; № 2 (35): 58-70.


*Статья поступила в редакцию 22.08.25*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-132-134

***Baukova M.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES.** The article is a scientific study concerning current issues of the higher education system. The author analyzes current changes, trends, challenges and prospects occurring during the digital transformation of education. This includes the widespread use of new models of organizing training in order to improve efficiency, changes in the content and quality of education, the integration of digital technologies into the educational process, the development of a digital educational environment, etc. Pedagogical support for Chinese students in Russian universities is a comprehensive system that provides support in adaptation, mastering the curriculum, overcoming difficulties of socio-cultural, psychological nature. Pedagogical support and the process of teaching students is an interconnected and mutually enriching mechanism that ensures the effectiveness of training. The author presents the first results of a comprehensive study of transformation of pedagogical support in the context of digitalization of higher education. A set of digital technologies for successful pedagogical support of Chinese students has been developed. The presented results are of practical importance for improving the process of pedagogical support of foreign students in Russian universities.

*Key words:* **pedagogical support, Chinese students, digital technologies, adaptation**

***М.А. Баукова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Настоящая статья представляет собой научное исследование, касающееся актуальных вопросов системы высшего образования. Автором проанализированы текущие изменения, тенденции, вызовы и перспективы, характерные для периода цифровой трансформации образования: распространение новых моделей организации обучения с целью повышения эффективности, изменение содержания и качества образования, встраивание цифровых технологий в учебный процесс, развитие цифровой образовательной среды и пр. Педагогическое сопровождение китайских студентов в российских вузах представляет собой целостную систему, обеспечивающую поддержку в адаптации, освоении программы обучения, преодоления трудностей социокультурного, психологического и др. характера. Педагогическое сопровождение и процесс обучения студентов является взаимосвязанным и взаимообогащающим механизмом, обеспечивающим эффективность обучения. В статье автор представляет первые результаты комплексного исследования трансформации педагогического сопровождения в условиях цифровизации высшего образования. Разработан комплекс цифровых технологий для успешного педагогического сопровождения китайских студентов. Представленные результаты носят практическую значимость для совершенствования процесса педагогического сопровождения иностранных студентов в российских вузах.

*Ключевые слова:* **педагогическое сопровождение, китайские студенты, цифровые технологии, адаптация**

Актуальность темы данного исследования основывается на нескольких факторах.

Во-первых, это активно развивающиеся отношения России и Китая в образовательной сфере. Укрепление российско-китайских отношений в сфере образования имеет многолетний опыт (основой для их развития стал 1949 год, когда были установлены дипломатические отношения между двумя державами) и носит актуальный характер, о чем свидетельствуют подписанные соглашения всеобъемлющего стратегического взаимодействия, касающиеся двухсторонних программ обмена, создания совместных университетов и т. д. [1]. В качестве основных направлений сотрудничества исследователи отмечают создание совместных образовательных учреждений, реализацию программ студенческого и преподавательского обмена, разработку цифровых образовательных платформ и технологий и т. д. [2].

Во-вторых, это количество китайских студентов в России. По статистике Минобрнауки с каждым годом наблюдается рост числа китайских студентов в российских вузах [3]. Показатели роста числа китайских студентов представлены на рис. 1.

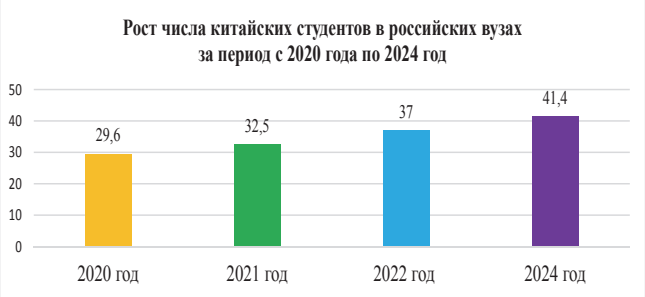



Рис. 1. Динамика числа китайских студентов . обучающихся в российских вузах (2020–2024 гг.)

Третий фактор – это интернационализация образования. Университеты должны быть конкурентоспособными и привлекать все большее количество иностранных студентов. Федеральный закон об образовании гласит, что существует потребность в создании благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе [4]. Таким образом университеты смогут расширять международное сотрудничество, стимулировать студенческую и академическую мобильность. Несмотря на многолетний опыт организации академических обменов, процесс интеграции китайских студентов в российскую образовательную среду имеет ряд трудностей, которые связаны с преодолением языкового барьера, различием культурных традиций, методикой преподавания иностранных языков, организацией обучения в Китае и России и пр. Одной из серьезных проблем ученые называют психологическую адаптацию, которая затрагивает эмоциональный фон, гибкость, проявление коммуникативной инициативности, взаимодействие со сверстниками и преподавателями [5].

Отсюда возникает четвертый фактор – необходимость совершенствования подходов к адаптации иностранных студентов и переосмысление существующей организации системы педагогического сопровождения.

Целью статьи является выявление эффективной модели педагогического сопровождения китайских студентов в российских вузах с использованием цифровых технологий.

Задачи исследования следующие: проанализировать особенности педагогического сопровождения китайских студентов; разработать комплекс цифровых технологий для педагогического сопровождения китайских студентов в российских вузах; проработать рекомендации с целью оптимизации педагогического сопровождения китайских студентов в российских вузах.

Для написания исследования автор использовал следующие методы: аналитический – изучение научной литературы по исследуемой тематике, а также нормативных документов; эмпирические: анкетирование – опросы китайских студентов. Также был осуществлен сравнительный анализ существующих цифровых технологий для выявления наиболее оптимальных для решения конкретных задач. Прогностический метод позволит автору статьи разработать комплекс рекомендаций для оптимизации процесса педагогического сопровождения китайских студентов в вузы России.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу возможностей и использования современных цифровых технологий как ключевого фактора успешного педагогического сопровождения китайских студентов в российских вузах.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении и обосновании условий успешной организации и реализации педагогического сопровождения китайских студентов в российских вузах в условиях цифровой трансформации обучающей среды. Статья вносит вклад в теорию и практику профессионального образования иностранных студентов.

Практическая значимость видится в том, что результаты представленного исследования могут быть использованы при создании программ подготовки китайских студентов в российских вузах.

Цифровая революция внесла кардинальные изменения во всем мире. Основными технологическими аспектами цифровой революции специалисты определяют автоматизацию процессов, появление искусственного интеллекта, создание больших данных Big Data, развитие облачных технологий и т. д.

XXI век связан с периодом трансформаций во всех сферах социума. Это касается и области образования. Довольно длительный период времени высшие учебные заведения переживают глубочайшие изменения, касающиеся перестройки в модель университета 4.0. Задачами такой модели являются улучшение качества образования, конкурентоспособность вуза, обеспечение высокого уровня доступности обучения, использование цифровых инструментов и платформ, развитие виртуальной среды и т. д. [6, с. 13]. Важным аспектом цифровой трансформации современного вуза является овладение преподавателями цифровыми компетенциями. В докладе ЮНЕСКО говорится, что не все педагоги еще готовы к грамотному использованию цифровых технологий в своей работе, т. е., по сути, им не хватает опыта для эффективного внедрения современных технологий [7].

В качестве характеристик современных информационных технологий ученые выделяют следующие: искусственный интеллект, облачные сервисы, цифровые портфолио, обучающие платформы МООК и др. [6, с. 21].

Процесс цифровой трансформации инициировал совершенствование всей системы образования, в частности обновление, модификацию всех учебно-методических материалов, в том числе содержание и структуру различных образовательных программ, компетенций, средств оценки учебных достижений и т. д.

Учеными вводится понятие цифровой парадигмы образования, под которым понимается совокупность теоретико-методологических, научно-педагогических положений и технологических решений, ориентированных на интеллектуальное развитие индивидуума и его социализацию на основе реализации современных достижений научно-технологического прогресса периода активного использования цифровых технологий [8].

Вышеописанные существенные системные изменения в сфере образования явились системообразующим фактором возникновения цифровой трансформации образования при активном и систематическом использовании цифровых технологий в образовательных целях.

В условиях такой трансформации образовательной системы уместным и результативным представляется обновление существующей модели педагогического сопровождения иностранных студентов в российских вузах, в особенности китайских. В условиях цифровизации определенное значение продолжают приобретать современные информационные (компьютерные) технологии, делая обучение более доступным, гибким и эффективным. Поэтому особую роль, на наш взгляд, здесь следует отвести разработке и внедрению комплекса цифровых технологий, который будет способствовать облегчению адаптации, языковой подготовке и интеграции иностранцев.

Включение комплекса цифровых технологий в систему реализации педагогического сопровождения китайских студентов поможет значительно увеличить эффективность дальнейшего обучения иностранных студентов и облегчит интеграцию в социокультурную и образовательную среду российских вузов. Разработанный и внедренный комплекс цифровых технологий продемонстрировал успешные результаты по эффективному педагогическому сопровождению китайцев. Показатели опроса китайских студентов продемонстрированы на рис. 2.

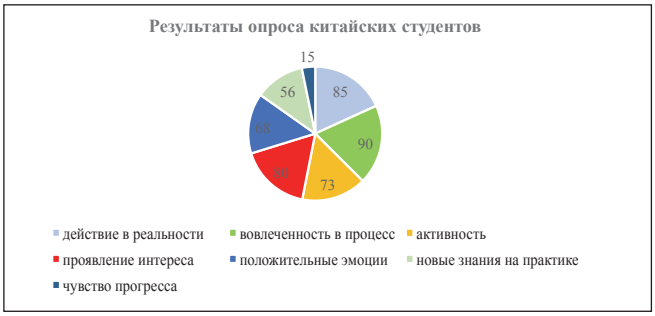



Рис. 2. Результаты опроса студентов

Одной из современных интерактивных систем является геймификация, аналогом может выступать разработанная деловая игра, веб-квест и т. д. Внедрение такой технологии помогает стимулировать китайских студентов к изучению русского языка, мотивирует их к общению, вовлекает в образовательный процесс, позитивно настраивает на обучение и преодоление трудностей. Опыт использования игровых технологий позволил скорректировать организацию педагогического сопровождения китайских студентов и получить неплохие результаты, о чем свидетельствуют результаты проведенного анкетирования иностранных студентов. Китайские студенты отмечали, что стали быстрее понимать русский язык, начали говорить на русском, новые лексические единицы и грамматические конструкции оказались понятнее, облегчился процесс адаптации к новой среде

жизни и обучения, им было уже проще подойти с вопросами оформления документов, визы, проживания и т. д., т. е. технологии способствовали успешной социализации китайских студентов. Безусловно, элементы геймификации позволили повысить уровень вовлеченности студентов, они стали более погруженными и приобщенными, вышли за рамки внутреннего «я». Что же касается технологии искусственного интеллекта, то анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день необходимы исследования для формирования фундаментальной и прикладной научной базы для эффективного применения технологии искусственного интеллекта. Нужны научные изыскания, направленные на выявление тех областей педагогической деятельности, в которых нейронные сети и технологии искусственного интеллекта могут дать положительный эффект [9].

На данном этапе мы разрабатываем курс адаптации китайских студентов с помощью VR-технологий. Виртуальные техники позволят иностранцам еще больше погрузиться в образовательную среду российского вуза и к жизнедеятельности в новом для них пространстве с иными культурными традициями и обычаями.

За счет внедрения комплекса цифровых технологий в педагогическое сопровождение китайских студентов удалось существенно повысить мотивацию к обучению, развить самостоятельность при решении учебных задач. Использование мобильных приложений помогают студентам улучшать языковую подготовку в свободное от аудиторной нагрузки время, обеспечивают дистанционную поддержку. Результаты проведенного эксперимента по трем анализируемым компонентам представлены на рис. 3.

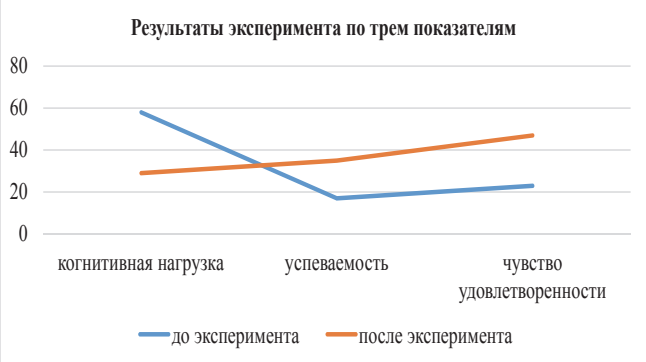



Рис. 3. Результаты проведённого эксперимента

Итак, педагогическое сопровождение китайских студентов в российских вузах представляет собой системную деятельность, направленную на создание оптимальных условий для успешной академической и социальной адаптации иностранных студентов. Такая система включает в себя три составляющих: языковую поддержку, социокультурную адаптацию и индивидуальный подход. При поступлении в российские вузы китайские студенты сталкиваются с рядом проблем. Это касается и высокой академической нагрузки в российских вузах, и языкового барьера, специфики обучения в России и пр.

Из опыта применения создаваемого полноценного комплекса цифровых технологий в целях совершенствования системы педагогического сопровождения китайских студентов в российские вузы можно сделать вывод, что цифровые технологии способствуют улучшению восприятия информации, визуализированные пошаговые инструкции в виде инфографик помогают быстро сориентироваться в решении вопроса или проблемы и пр. Несмотря на результативность применения комплекса цифровых технологий в рамках совершенствования системы педагогического сопровождения китайских студентов в российские вузы в современных условиях, остаются нерешенными проблемы, препятствующие эффективному взаимодействию вузов России и Китая. Требуется пересмотр содержания подготовки научно-педагогических кадров, создание программ повышения квалификации для преподавателей вузов с учетом глобальных изменений технологического характера благодаря цифровой трансформации в системе высшего образования. Развитие этих направлений укрепит российско-китайские отношения в сфере образования и подготовки кадров, создаст лучшие условия для увеличения количества совместных программ и роста числа студентов из обеих стран. В условиях цифровой трансформации взаимодействие России и Китая в области образования претерпевает новые вызовы. Совершенствование системы педагогического сопровождения китайских студентов также будет способствовать развитию стратегических интересов между двумя странами в сфере образования, расширит круг специальных программ по онлайн-адаптации к обучению на подготовительных отделениях, поможет вузам повысить конкурентоспособность на мировом рынке образовательных услуг, усилит имидж российского образования в Китае, создаст благоприятные условия для роста экспорта образования.

В качестве рекомендаций для развития и совершенствования системы педагогического сопровождения китайских студентов в российские вузы в условиях цифровой трансформации можно выделить следующее:

1. Пополнять создаваемый полноценный комплекс цифровых технологий новыми решениями (EdTech-платформами, LMS, AI, VR).
2. Разработать и апробировать курс по социокультурной адаптации с помощью VR-технологии.
3. Провести глубокий анализ существующих практик: онлайн-курсов по русскому языку и культуре, чат-ботов, виртуальных экскурсий и т. д.
4. Внедрять возможности блокчейн-технологии для контроля над достижениями студентов.

Таким образом, интеграция комплекса цифровых технологий сможет значительно повысить качество и эффективность педагогического сопровождения китайских студентов в российские вузы, поможет сократить количество существующих барьеров и приведет к улучшению качества образования. Внедрение такого современного технологического инструментария является трендом в области высшего образования и способствует интернационализации российской образовательной системы.

В настоящей статье представлены первые результаты по внедрению разрабатываемого комплекса цифровых технологий для системы педагогического сопровождения китайских студентов. Не стоит забывать, что применение современных цифровых технологий будет эффективным только с учетом соблюдения многих условий. Безусловно, разработка и внедрение полного комплекса технологий требует проведения дальнейших исследований и апробации.

Библиографический список

1. *Россия и Китай активно развивают сотрудничество в области науки, высшего образования и молодежной политики*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/83209/
2. Чжан Ю., Керимов А.А. Китайско-российские отношения в образовательной сфере: состояние и перспективы развития. *Теории и проблемы политических исследований*. 2025; Т. 14, № 1А: 144–154.
3. *Данные мониторинга Минобрнауки России*. Available at: https://iz.ru/1688685/2024-04-27/chislo-kitaiskikh-studentov-v-rossii-vyroslo-do-41-tys
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 20212 г. № 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/?ysclid=mdenmuvodx272742260
5. Цзяхун Ц. Педагогические условия адаптации китайских студентов младших курсов к обучению в российском вузе. *Управление образованием: теория и практика*. 2025; Т. 15, № 2-1: 284–293.
6. Антюхова Е.А., Голоухова Д.В., Голубовская Е.А., Ефремова Г.И. и др. *Векторы трансформации современного университета*: монография. Москва: Проспект, 2024.
7. *Об использовании технологий в образовании во всем мире*. Отчет ЮНЕСКО. UNESCO Digital Education Report 2023. Available at: https://unesco.org/digital-education
8. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития. *Россия: тенденции и перспективы развития: ежегодник*: материалы XX Национальной научной конференции с международным участием. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2021: 868–876.
9. Абрамычева А.Ю., Адайкина О.В., Андрюшкова Н.Л. и др. *Избранные вопросы цифровой трансформации образования*: монография. Москва, 2024.

References

1. *Rossiya i Kitaj aktivno razvivayut sotrudnichestvo v oblasti nauki, vysshego obrazovaniya i molodezhnoj politiki*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/83209/
2. Chzhan Yu., Kerimov A.A. Kitaĭsko-rossiĭskie otnosheniya v obrazovatel'noj sfere: sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Teorii i problemy politicheskih issledovanii*. 2025; T. 14, № 1A: 144-154.
3. *Dannye monitoringa Minobrnauki Rossii*. Available at: https://iz.ru/1688685/2024-04-27/chislo-kitaiskikh-studentov-v-rossii-vyroslo-do-41-tys
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 20212 g. № 273-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/?ysclid=mdenmuvodx272742260
5. Czyahun C. Pedagogicheskie usloviya adaptacii kitajskih studentov mladshih kursov k obucheniyu v rossijskom vuze. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2025; T. 15, № 2-1: 284-293.
6. Antyuhova E.A., Golouhova D.V., Golubovskaya E.A., Efremova G.I. i dr. *Vektory transformacii sovremennogo universiteta*: monografiya. Moskva: Prospekt, 2024.
7. *Ob ispol'zovanii tehnologij v obrazovanii vo vsem mire*. Otchet YuNESKO. UNESCO Digital Education Report 2023. Available at: https://unesco.org/digital-education
8. Robert I.V. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: cennostnye orientiry, perspektivy razvitiya. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya: ezhegodnik*: materialy XX Nacional'noj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: Institut nauchnoj informacii po obschestvennym naukam RAN, 2021: 868-876.
9. Abramycheva A.Yu., Adajkina O.V., Andryushkova N.L. i dr. *Izbrannye voprosy cifrovoj transformacii obrazovaniya*: monografiya. Moskva, 2024.

*Статья поступила в редакцию 12.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-135-137

***Gasanova D.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

**METHODS, FORMS AND MEANS OF NEGATIVE INFORMATION IMPACT ON RUSSIAN YOUTH PREVENTION.** The author analyzes possibilities for effective application of various methods, forms and means to prevent negative information impact on the youth of multinational peoples of Russia at the current historical stage. For this purpose, the activities aimed at countering terrorism and extremism, one of the main threats to modern society key features are being considered. At the end of their analysis, an answer is given to the question: what role does the protection of youth representatives from malicious information play in this process? The main channels are identified through which destructive influence can be exerted on young people today with maximum effectiveness. The most significant features of such channels functioning are also mentioned. In addition, the article analyzes the most effective, in the author's opinion, methods, forms and means of countering the corresponding negative influence. The relevant problems study is carried out taking into account the peculiarities of the current Russia and the world development stage.

*Key words:* **youth environment, countering negative information influence, prevention of extremism and terrorism, countering information extremism, countering destructive subcultures**

***Д.И. Гасанова****, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

# МЕТОДЫ, ФОРМЫ И СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РОССИЙСКУЮ МОЛОДЁЖЬ

Автором анализируются возможности эффективного применения различных методов, форм и средств профилактики негативного информационного воздействия на представителей молодёжной среды, доступных на текущем этапе исторического пути Российской Федерации и её многонационального народа. Для этого осуществляется рассмотрение ключевых особенностей деятельности, направленной на противодействие терроризму и экстремизму, – одним из главных угроз для современного общества. По окончании их анализа даётся ответ на вопрос о том, какую роль в этом процессе играет защита представителей молодёжной среды от вредоносной информации. После этого определяются основные каналы, по которым на молодых людей сегодня может с максимальной результативностью оказываться деструктивное влияние. Говорится и о наиболее значимых особенностях функционирования таких каналов. Кроме того, на страницах статьи проанализированы наиболее результативные, на взгляд автора, методы, формы и средства противодействия соответствующему негативному влиянию. Исследование поставленных проблем осуществляется при учёте особенностей современной стадии развития России и мира.

*Ключевые слова:* **молодёжная среда, противодействие негативному информационному влиянию, профилактика экстремизма и терроризма, противодействие информационному экстремизму, противодействие деструктивным субкультурам**

Текущий этап истории нашей страны характеризуется тремя значимыми трендами, способствующими усилению негативного информационного влияния на представителей молодёжной среды (табл. 1).

Таблица 1

Тренды современной российской истории, усиливающие влияние деструктивной информации на молодых людей и девушек, проживающих в РФ

| № п/п | Тенденция | Её роль в распространении негативного влияния |
|---|---|---|
| 1. | Эскалация глобального противостояния | Повышение заинтересованности внешних и внутренних врагов России в реализации различных приёмов информационной и психологической войны |
| 2. | Быстрые темпы совершенствования инструментов поиска, передачи, обработки и презентации данных в различных форматах | Расширение возможностей деструктивных сил для трансляции представителям молодёжной среды вредной и/или недостоверной информации. При этом характер развития материально-технических средств защиты от неё и соответствующей нормативно-правовой базы по преимуществу догоняющий |
| 3. | Увеличение периода детства | Как отмечают М.Х. Хайбулаев и его соавторы [1], тот факт, что современная молодёжь в социально-психологическом плане взрослеет медленнее, чем представители предшествующих поколений, значительно продлевает сроки, в течение которых негативное информационное воздействие на неё является наиболее эффективным |

В таких условиях защита представителей учащейся молодёжи от негативного информационного воздействия приобретает особую актуальность.

Соответственно, целью данной статьи мы можем назвать анализ доступных на сегодняшний день возможностей для применения различных методов, форм и средств профилактики негативного информационного воздействия на представителей молодёжной среды.

С поставленной целью коррелируют задачи:

– рассмотреть наиболее существенные особенности деятельности, направленной на противодействие терроризму и экстремизму как главным угрозам для общества, определив какую роль в данном процессе играет защита представителей молодёжной среды от вредоносной информации;

– выявить каналы, по которым на молодых людей сегодня может с максимальной результативностью оказываться деструктивное влияние, а также наиболее значимые особенности их функционирования;

– проанализировать наиболее эффективные, на взгляд автора, методы, формы и средства противодействия такому влиянию.

Во время решения перечисленных выше задач широко применялись такие методы исследования, как рефлексия автором собственного педагогического опыта и анализ данных, содержащих на страницах специальной литературы.

Научная новизна статьи состоит в рассмотрении наиболее существенных особенностей деятельности, направленной на противодействие терроризму и экстремизму, – главным угрозам для общества, а также в ответе на вопрос, какую роль в данном процессе играет защита представителей молодёжной среды от вредоносной информации.

Её теоретическая значимость заключается в выявлении тех каналов, по которым на молодёжь может с максимальной эффективностью оказываться деструктивное влияние, а также характерных черт их функционирования.

Практическая же – в том, что на страницах исследования предложены методы, формы и средства, обеспечивающие эффективное противодействие такому влиянию.

На территории современной России деятельность, направленная на противодействие проявлениям экстремизма и терроризма, имеет свои особенности. А.О. Плиева, Х.Р. Сельмурзаева, Ж.Р. Идигова [2] говорят об их обусловленности таким факторами, как полиэтничный и поликонфессиональный состав населения, характерные черты жизни различных этносов, составляющих многонациональный российский народ, на исторически занимаемых территориях, а также опыт двух военных конфликтов на Северном Кавказе. Действием этих факторов объясняется сосредоточение внимания исследователей и практиков (И.Б. Карамурзова, Ю.Г. Бозиева [3], С.В. Свечникова, О.В. Жидкова [4]) на вопросах разработки и практического применения мер борьбы с данными общественно опасными проявлениями.

При этом объективное развитие средств производства и удалённой коммуникации ставит субъектов противодействия экстремизму перед новыми вызовами. В свою очередь, считает А.К. Дубень [5], одним из условий успешного поиска ответов на эти вызовы является профилактика негативного информационного воздействия на российскую молодёжь. По сути своей данная точка зрения является верной, ведь именно на этом этапе развития личности закладывается основа мировосприятия. Учитывая же то, что большинство представителей соответствующей среды сегодня относятся к социальной категории учащихся, такую профилактику имеет смысл проводить в ходе работы ОО.

Далее отметим, что социальная активность представителей современной молодёжи реализуется по преимуществу в сетевом пространстве. Сказанное означает, что и деструктивное влияние на образ мысли её представителей, скорее всего, будет осуществляться с использованием возможностей сети Интернет.

В этой связи, прежде всего, следует сказать об упоминаемом А.О. Плиевой, Х.Р. Сельмурзаевой и Ж.Р. Идиговой [2] феномене «лидеров мнений». Этим термином, как правило, обозначаются влиятельные личности, пользующиеся значительным авторитетом в среде своей аудитории. Соответственно, их мнение по

различным вопросам вызывает доверие и уважение, обусловленные высоким социальным статусом и экспертностью (часто мнимой) в какой-либо области. Такие отечественные авторы, как М.Х. Хайбулаев, Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова, Ш.А. Магомедов [1] и А.К. Дубень [5], выделяют четыре характеристики лидеров мнений (табл. 2).

Таблица 2

Наиболее существенные характеристики лидеров мнений

| | |
|---|---|
| Лидеры мнений | Как правило, занимают активную политическую позицию |
| | Расположены по всей структуре общества, а не только на её вершине |
| | Используют полученную в сетевом пространстве или иным путём информацию для дальнейшей её передачи в различных форматах |
| | В связи с тремя другими своими чертами сильно подвержены информационному воздействию |

Перечисленные в табл. 2 характеристики указывают на то, что при желании заложить вредные идеи широким молодёжным кругам врагам современной России совсем необязательно воздействовать на большинство их представителей. Достаточно прибегнуть к помощи лидеров мнений. И адепты экстремистских течений, по свидетельству И.Б. Карамурзовой и Ю.Г. Бозиевой [3], активно ею пользуются.

Ещё одной опасностью, также подстерегающей современного молодого человека в сетевом пространстве, является информационный экстремизм. Учёные (М.Х. Хайбулаев, Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова, Ш.А. Магомедов [1], С.В. Свечникова, О.В. Жидкова [4]) трактуют его как сложное в структурном отношении явление. В рамках данной статьи нас, прежде всего, интересует его составляющая, базирующаяся на размещении в информационном пространстве заведомо ложной информации, выстроенной иерархически в привлекательном для молодёжи виде. Её потребление при этом подразумевает последовательное прохождение нескольких шагов. И чем больше таких шагов сделано, тем в большей степени юноша или девушка приобретают уверенности в «неактуальности» традиционных ценностей, принципиальной приемлемости идеологии вседозволенности. После этого им уже можно навязывать любые другие ценности, в том числе те, которые ещё недавно казались этим же молодым людям абсолютно неприемлемыми. Под категорию «информационный экстремизм» попадают и другие технологии. Однако объединяющим признаком для них служит направленность на вызов у формирующейся личности сомнений в правильности сложившихся за тысячелетнюю историю России и её народа ценностей, ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов своих сограждан. На основании этих сомнений впоследствии в сознание молодёжи внедряются иные идеи и ценности, в том числе деструктивного характера. Значимой в контексте данного исследования особенностью информационного экстремизма является то, что он реализуется при широком использовании современных телекоммуникационных технологий. Тем самым, указывают А.О. Плиева и её соавторы [2], реализуется индивидуальный подход практически к каждому потенциальному потребителю деструктивных идей, а следовательно, повышается эффективность разрушающего воздействия.

Ещё один путь негативного информационного воздействия на современную российскую молодёжь – её радикализация в субкультурах. В период, когда человек находится в состоянии постоянного выбора ценностей и убеждений, нередко взаимоисключающих, у него возникает состояние внутреннего конфликта. По словам И.Б. Карамурзовой и Ю.Г. Бозиевой [3], психолого-педагогическими особенностями такого состояния пользуются различные контркультуры (деструктивные субкультуры). Пополняющая их ряды молодёжь выражает собственное несогласие с устоявшимся порядком, особенностями материальной и духовной культур, системой социальных институтов. Помимо самого этого факта молодых людей привлекает также возможность принадлежать к широкому классу единомышленников. Как отмечает А.К. Дубень [5], зачастую те, кто состоит в подобных объединениях, не участвуют в реализации деструктивной деятельности. Но вместе с тем, указывают М.Х. Хайбулаев, Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова и Ш.А. Магомедов [1], для них сохраняется риск оказаться в деструктивной по своему характеру субкультуре и/или участвовать в её активности. При этом, учитывая возможности современных телекоммуникационных технологий, дальнейшее распространение среди молодёжи различных контркультур, в особенности экстремистского толка, может стать одной из основных угроз общественной безопасности в стране.

Таким образом, социализация современной учащейся молодёжи происходит в сети Интернет, и особенно опасные в этот период деструктивные идеи также распространяются при широком использовании сетевых технологий. Соответственно, борьба с такого рода негативными влияниями может быть наиболее эффективной в случае широкого использования интерактивных средств, форм и методов.

Понятие «интеракция» (англ. – Interaction – взаимодействие), утверждают современные педагоги (И.Б. Карамурзова, Ю.Г. Бозиева [3], С.В. Свечникова, О.В. Жидкова [4]), означает способ познания, подразумевающий широкую реализацию различных форм совместной деятельности обучающихся (воспитуемых). При этом участники педагогического процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваясь информацией, совместно решая проблемы, моделируя различные ситуации.

В свою очередь, при реализации соответствующей концепции наиболее эффективным представляется применение шести форм организации активности молодых людей. Особенности их использования представлены в табл. 3.

Таблица 3

Интерактивные формы организации деятельности представителей современной российской молодёжи, характеризующиеся наибольшей эффективностью при профилактике негативного информационного воздействия

| № п/п | Наименование | Характеристика |
|---|---|---|
| 1. | Сравнительные диаграммы, кластеры и пазлы | Суть данного метода состоит в поиске учащимися решения ключевых проблем по поставленной педагогом мини-теме, связанной с защитой от деструктивной идеологии |
| 2. | Аквариум | По сути представляет собой разновидность игровой методики. В процессе реализации данной методики педагогический работник моделирует проблемную ситуацию, 2-3 обучающихся её имитируют, остальным же следует за ней, наблюдая и анализируя |
| 3. | Деловые игры | Представители молодёжной среды распределяют и играют определённые роли в смоделированной ситуации, связанной с защитой от деструктивного влияния |
| 4. | Мозговой штурм | Представляет собой поток вопросов (предложений) по конкретной теме, подразумевающий ответы учащихся |
| 5. | Антиконференция | Участники выступают с новыми идеями и предложениями на заданную тематику, после этого осуществляются поиск и обсуждение самых интересных идей |
| 6 | Метод проектов | Предполагает самостоятельную работу (индивидуальную или групповую) учащихся над проектом с последующей защитой перед своими товарищами |

Таким образом, борьба с экстремизмом и терроризмом на территории России имеет свои особенности, обусловленные рядом объективных факторов. Сегодня её субъекты сталкиваются с новыми вызовами. Ответ на них требует усиления профилактики негативного информационного воздействия на российскую молодёжь.

Социальная активность современной молодёжи реализуется по преимуществу в сетевом пространстве. Отсюда следует, что деструктивное влияние на образ мысли её представителей осуществляется с использованием возможностей сети Интернет.

Соответственно, борьба с такого рода негативными проявлениями может быть наиболее эффективной в случае широкого использования интерактивных средств, форм и методов. К наиболее результативным при этом относятся сравнительные диаграммы, кластеры и пазлы, аквариум, деловые игры, мозговой штурм, антиконференция, метод проектов.

Библиографический список


1. Хайбулаев М.Х., Сулейманова Р.В., Салманова Д.А., Магомедов Ш.А. Классификация педагогических технологий. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2023; Т. 17, № 2: 97–103.
2. Плиева А.О., Сельмурзаева Х.Р., Идигова Ж.Р. Применение интерактивных методов в профилактике экстремизма среди студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-2: 282–286.
3. Карамурзова И.Б., Бозиева Ю.Г. Основные направления противодействию идеологии терроризма и экстремизма в сети интернет. *Образование и право.* 2024; № 11: 486–490.
4. Свечникова С.В., Жидкова О.В. Актуальные вопросы противодействия идеологии экстремизма и терроризма в образовательных организациях высшего образования. *Учёные записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023; № 3 (100): 305–310.
5. Дубень А.К. Современные проблемы правового обеспечения информационной безопасности молодёжи. *Образование и право.* 2024; № 12: 448–451.

References

1. Hajbulaev M.H., Sulejmanova R.V., Salmanova D.A., Magomedov Sh.A. Klassifikaciya pedagogicheskih tehnologij. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2023; T. 17, № 2: 97-103.
2. Plieva A.O., Sel'murzaeva H.R., Idigova Zh.R. Primenenie interaktivnyh metodov v profilaktike `ekstremizma sredi studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-2: 282-286.
3. Karamurzova I.B., Bozieva Yu.G. Osnovnye napravleniya protivodejstviyu ideologii terrorizma i `ekstremizma v seti internet. *Obrazovanie i pravo.* 2024; № 11: 486-490.
4. Svechnikova S.V., Zhidkova O.V. Aktual'nye voprosy protivodejstviya ideologii `ekstremizma i terrorizma v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023; № 3 (100): 305-310.
5. Duben' A.K. Sovremennye problemy pravovogo obespecheniya informacionnoj bezopasnosti molodezhi. *Obrazovanie i pravo.* 2024; № 12: 448-451.

*Статья поступила в редакцию 18.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-137-140

***Ivantsov A.A.,*** *Cand. of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, Director of Institute of Tourism and Hospitality Industry, Moscow State University of Sport and Tourism, (Moscow, Russia), E-mail: ivan-nikitin-1987@bk.ru*
***Kurochkina M.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Director of Branch of Kuban Cossack State Institute of Food Industry and Business, Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (First Cossack University) (Temryuk, Russia), E-mail: novc_rgsu@mail.ru*
***Grebennikova V.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dean of Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING AN INTEGRATED PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL SPACE FOR TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF TOURISM.** The modern tourism industry requires specialists with multidisciplinary knowledge, variable skills, and the ability to work in a team, interactively, and multiculturally. Designing an integrative professional and educational space at a university is becoming a key element of modern training of future tourism specialists. The article studies an integrative professional and educational space as a socio-pedagogical phenomenon in the context of training tourism specialists at universities. The researchers consider the essence, structural components, key characteristics (relevance; focus on results; integrity, consistency, complexity; dynamism, flexibility, and adaptability; interdepartmental interaction, network cooperation, and partnership), the advantages of such a space, as well as its importance for the formation of a system of competencies necessary for successful professional activity in modern tourism. The methodological approaches to designing the space in question are substantiated, taking into account interdisciplinary integration, technological progress, and international cooperation. The work highlights the main stages underlying the design of an integrated professional and educational environment of a university that promotes the development of a set of trans-scientific knowledge, skills, abilities, professionally important and socially significant personal qualities in graduates that are necessary for working in the complex conditions of the tourism industry. The results of the study demonstrate how the creation of an integrated professional and educational space can improve the quality of training of university graduates (young specialists in the tourism industry), providing them with the necessary system-structured multidisciplinary knowledge, skills, competencies for working in a highly competitive environment, and their adaptation to the requirements of the rapidly changing tourism industry market.

*Key words:* **higher education, integration, tourism industry, integrative professional and educational environment, pedagogical design, interdisciplinary approach, metasystem**

***А.А. Иванцов****, канд. социол. наук, доц., директор Института индустрии туризма и гостеприимства Московского государственного университета спорта и туризма, г. Москва, E-mail: ivan-nikitin-1987@bk.ru*
***М.Н. Курочкина****, канд. пед. наук, доц., директор филиала Кубанского казачьего государственного института пищевой индустрии и бизнеса ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, директор филиала, г. Темрюк, E-mail: novc_rgsu@mail.ru*
***В.М. Гребенникова****, д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, зав. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

Современная туристическая индустрия требует специалистов, обладающих полидисциплинарными знаниями, вариативными навыками, способностью к командному, интерактивному и мультикультурному взаимодействию. Проектирование интегративного профессионально-образовательного пространства (ИПОП) в вузе становится ключевым элементом современной подготовки будущих специалистов туристского профиля. Статья посвящена исследованию интегративного профессионально-образовательного пространства (ИПОП) как социально-педагогического феномена в контексте подготовки в вузах специалистов турсферы. В статье рассматривается сущность, структурные компоненты, ключевые характеристики (актуальность; ориентированность на результат; целостность, системность, комплексность; динамичность, гибкость и адаптивность; межведомственное взаимодействие, сетевое сотрудничество и партнерство), преимущества такого пространства, а также его значение для формирования системы компетенций, необходимых для успешной профдеятельности в современном туризме. Обоснованы методологические подходы к проектированию ИПОП с учетом междисциплинарной интеграции, технологического прогресса и международного сотрудничества; освещены основные этапы, лежащие в основе проектирования интегративной профессионально-образовательной среды вуза, способствующей развитию у выпускников комплекса транснаучных знаний, умений, навыков, профессионально важных и социально значимых личностных качеств, необходимых для работы в сложных условиях туриндустрии. Результаты исследования демонстрируют, как создание ИПОП может повысить качество подготовки выпускников вуза (молодых специалистов сферы туризма), обеспечивая их необходимыми системно-структурированными мультидисциплинарными знаниями, навыками, компетенциями для работы в высококонкурентной среде, и их адаптацию к требованиям быстро меняющегося рынка туриндустрии.

*Ключевые слова:* **высшее образование, интеграция, туриндустрия, интегративная профессионально-образовательная среда, педагогическое проектирование, междисциплинарный подход, метасистема**

Туристическая индустрия является одной из наиболее динамичных и многогранных отраслей мировой экономики, демонстрирующая устойчивый рост и разнообразные функциональные взаимосвязи с множеством других отраслей, способствующая созданию рабочих мест, развитию культурного обмена и международному сотрудничеству. Прогресс в области цифровых и других видах технологий, развитие межкультурных взаимодействий и необходимость устойчивого развития экологичной клиентоориентированный туриндустрии требуют обеспечения высокого уровня подготовки кадров, способных адаптироваться к разнообразным профессиональным вызовам и контекстам. Университеты играют решающую роль в этом процессе, а создание в условиях высшей школы интегративного профессионально-образовательного пространства становится основой для осуществления качественного профобразования [1–15].

Цель данной статьи заключается в анализе сущности интегративного профессионально-образовательного пространства (далее – ИПОП) и его структуры на примере профессиональной подготовки будущих специалистов туристского профиля.

Задачи статьи: обосновать необходимость и выявить условия создания интегративного профессионально-образовательного пространства в вузах; рассмо-

треть сущностные и содержательные характеристики интегративного профессионально-образовательного пространства вуза.

Научная новизна работы состоит в раскрытии сущности и содержания дефиниции «интегративное профессионально-образовательное пространство (ИПОП)», которая представляет собой совокупность факторов, условий, ресурсов, вариативных компонентов, обеспечивающих обучение, профессиональное воспитание, личностное развитие обучающихся в определённой профессиональной области [5; 14].

С научной новизной связана и её теоретическая значимость, состоящая в обогащении содержания методологии и технологии профессионального образования в разделе, касающемся проектирования интегративного профессионально-образовательного пространства в процессе профессиональной подготовки специалистов сферы туризма.

Практическая значимость заключается в выявлении основных характеристик интегративного профессионально-образовательного пространства, элементы которого можно внедрить в процесс профессиональной подготовки специалистов сферы туризма различных российских вузов, тем самым повышая эффективность образовательного процесса.

Современные вызовы, стоящие перед туриндустрией, создают постоянный спрос на квалифицированных специалистов, способных эффективно функционировать в условиях цифровой трансформации общества и культурного многообразия. Для подготовки кадров, отвечающих потребностям современной туриндустрии, требуется создание инновационных образовательных сред, которые могли бы эффективно и целесообразно интегрировать различные компоненты сложного многоаспектного поливекторного процесса профессиональной подготовки. Интегративное профессионально-образовательное пространство (ИПОП) вуза выступает в этом контексте в качестве концептуального решения, предусматривающего продуктивное многоуровневое взаимодействие содержательно-методического базиса реализации вариативных профессионально-образовательных программ и различных видов практик; учебно-воспитательных, профориентационных, административно-управленческих, научно-исследовательских, социокультурных, сетевых функционально-производственных, социально-коммуникативных, информационно-технологических процессов в единую метасистему, направленную на становление профессиональной идентичности выпускников и их гармоничный личностный рост, формирование и развитие у них системы компетентностей, необходимых для туристской профессии.

Интеграция в образовании представляет собой процесс целесообразного (объективно необходимого) объединения, синтеза различных компонентов, программ, подходов в единую дидактическую систему, что позволяет оптимизировать образовательные (учебно-воспитательные, целостные педагогические) процессы и повысить их эффективность [1; 3; 10]. Интеграция в педагогических реалиях может осуществляется на нескольких уровнях: а) на уровне содержания (объединение дисциплин для создания междисциплинарных курсов, которые помогают студентам лучше понимать комплексные проблемы, и др.); б) на уровне методов, технологий обучения (внедрение в учебный процесс разнообразных инновационных методов, технологий обучения, которые способствуют интеграции теории и практики, развитию познавательной активности, мотивации обучающихся, и др.); в) на уровне межинституционального сотрудничества (например, создание сети партнерств между вузами и предприятиями туристической отрасли для обмена опытом и ресурсами и др.) [12; 13].

ИПОП можно определить как открытую динамично развивающуюся гармонично функционирующую систему, в которой на разных иерархических уровнях взаимодействуют различные ее компоненты, составляющие для достижения общих целей проподготовки квалифицированных специалистов. ИПОП вуза обеспечивает синергию между теоретическим обучением и практикой, создает условия для активного участия студентов в образовательном процессе, стимулируя их инициативу и мотивацию к обучению; позволяет учитывать потребности и требования работодателей, тем самым повышая конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Основными характеристики ИПОП являются: а) актуальность (соответствие профессионально-образовательных программ современным требованиям профессиональных стандартов, рынка труда, ожиданиям работодателей и клиентов, и др.); б) ориентированность на результат (фокус функционирования ИПОП на формировании у выпускника вуза системы профессиональных и универсальных компетенций, соответствующих требованиям рынка труда и туриндустрии); в) целостность, системность, комплексность (прочная и полифункциональная взаимосвязь всех компонентов ИПОП обеспечивается направленностью на достижение общей цели и позволяет создать целостную стратегическую профессионально-образовательную практико-ориентированную модель, которая интегрирует разнообразные аспекты профподготовки, соединяя их в рамках единой метасистемы, макроструктуры); г) динамичность, гибкость и адаптивность (ИПОП способно быстро перестраиваться в зависимости от изменений в условиях труда специалистов турсферы, от появления новых законодательных, нормативных актов и документов, требований профессиональных ассоциаций, новых теоретических и эмпирических данных научных исследований, новых методических разработок, и др.; ИПОП также способно адаптироваться к инновациям в сфере туризма, образовательным запросам обучающихся, к любым другим изменениям внешней среды, включая технологические прорывы, изменения рынка труда, культурные, социально-экономические, геополитические, и др. трансформации); д) межведомственное взаимодействие, сетевое сотрудничество и партнерство (для успешного проектирования и функционирования ИПОП необходимо выстраивание партнерских отношений, активное сотрудничество между различными заинтересованными сторонами, включая участников образовательного процесса (администрации вуза, преподавателей, студентов, и др.); представителей туриндустрии, государственные и негосударственные организации и многими другими заинтересованными сторонами; включение работодателей, представителей профессиональных ассоциаций и других организаций в процесс профподготовки помогает формировать содержание программ, обеспечивает соответствие квалификации выпускников вуза требованиям рынка труда; ИПОП предусматривает создание условий для различного рода коллабораций (научно-исследовательских, проектных и др.) между студентами, преподавателями и представителями отрасли, что способствует обмену опытом, развитию профессиональных связей и др.).

В основе проектирования ИПОП лежат синергетический, метасистемный, компетентностный, деятельностный, междисциплинарный, культурологический, акмеологический подходы, а также необходимо учитывать разнообразие теорий образования, такие как конструктивизм, теория множественных интеллектов, прагматизм, когнитивизм, энактивизм, теории психодидактики и антропологической дидактики, теории холистической педагогики и квалиметрии образования и др.

Структура ИПОП представляет собой многокомпонентную систему, состоящую из взаимосвязанных блоков, которые интегрируют различные аспекты сложносоставного процесса профподготовки будущих специалистов: а) блок профессионально-образовательных ресурсов (интеграция в образовательных программах знаний из различных областей науки и практики, что необходимо для формирования целостное представление о комплексной природе туризма, полноценного понимания сущности, содержания, трудностей, особенностей профдеятельности и различных взаимосвязей в сфере туриндустрии; программы должны быть разработаны с учётом актуальных трендов и потребностей турсферы, рынка труда в целом, позволять студентам получать более широкое представление о специфике функционирования современной туриндустрии; междисциплинарность способствует формированию целостного системного взгляда на профессиональную среду туристической отрасли, позволяет готовить специалистов, обладающих комплексными навыками; разработка и реализация полидисциплинарных курсов, ориентированных на формирование и развитие у обучающихся предпринимательских навыков в сфере различных востребованных видов туризма, и др.); б) практико-ориентированный образовательный блок (отражает многообразие форматов взаимодействия студентов с реальным сектором туриндустрии, включает партнерство с туристическими компаниями, организациями, что позволяет студентам проходить разные виды практики, стажировки, получать реальный профессиональный опыт; активные форматы взаимодействия с профессиональным сообществом: участие в конференциях, семинарах, мастер-классах, других видах мероприятий, в рамках которых студенты могут обмениваться опытом с экспертами отрасли; использование интерактивных методик, кейс-стади, деловых игр, реплицирующих реальные ситуации в турбизнесе, формирующих и развивающих навыки, необходимые для успешной работы с клиентами, включая развитие коммуникативных и социокультурных компетенций; применение активных методов обучения, проектной деятельности, рекреационных технологий, учебно-тренировочных походов, специализированных тренингов в природной среде, и других инновационных технологий для повышения вовлеченности студентов в учебно-профессиональный процесс, создания погружающей образовательной среды); в) кадровый блок (профессорско-преподавательский, высококвалифицированные специалисты-практики и административные работники турбизнеса, готовые к реализации интегративного подхода, обладающие опытом работы в туриндустрии, способные передавать знания, формировать умения, компетенции, соответствующие актуальным требованиям; профессора, умело развивающие у будущих молодых специалистов научно-исследовательские навыки; специалисты баз различных видов практики, обладающие навыками наставнической деятельности; специалисты психологической службы вуза, обеспечивающие развитие у студентов навыков стрессоустойчивости, саморегуляции, помогающие в профессиональном самопознании, и др.; проведение регулярных курсов повышения квалификации и стажировок для преподавателей, в рамках которых они осваивают современные подходы, технологии в области туризма и профподготовки кадров для турсферы); г) блок цифровой интеграции (интеграция цифровых технологий в образовательный процесс; использование цифровых ресурсов и платформ, виртуальных симуляций, дополненной реальности, аналитических инструментов для совершенствования интерактивного динамичного и практико-ориентированного процесса обучения и различных форматов взаимодействия, стимулирования студентов к самообучению, развития у будущих специалистов навыков самообразования; включение в программы обучения таких технологий, как виртуальные симуляторы, онлайн-курсы, мобильные приложения для контроля образовательного процесса; обучение практическим навыкам обработки данных через специализированные информационные системы; использование онлайн-курсов, виртуальных туров и симуляторов для моделирования процессов и систем; развитие навыков использования цифровых технологий в профдеятельности специалистов туриндустрии и др.) [4; 11]; д) кросс-культурно-образовательный блок (разновекторное разви-

тие социально-культурной среды вуза для формирования и совершенствования межкультурной компетентности студентов, обучение их особенностям межкультурной коммуникации и пониманию культурного многообразия; качественная иноязычная профподготовка; создание межкультурной образовательной среды, в которой студенты могут взаимодействовать с международным сообществом, поддержание разных форм международного сотрудничества и обмена опытом для расширения культурного кругозора и профессионального взаимодействия, укрепление образовательных связей через программы студенческого обмена, двойные дипломы и участие в международных конференциях, проектах и др.) [6]; е) научно-исследовательский блок (поощрение научно-исследовательских инициатив, которые способствуют инновациям в туриндустрии и расширению знаний, навыков обучающихся, вовлечение студентов в научные проекты и исследования в области туризма, что способствует развитию критического мышления, инновационного подхода к решению профессиональных задач; активизация деятельности научных студенческих кружков, научных студенческих обществ и др.); ж) инфраструктурный блок (формирует основную физическую и организационную базу для функционирования ИПОП: наличие современных отлично оснащенных аудиторий, лабораторий и исследовательских центров, обеспечивающих качественное обучение; использование новых технологий и платформ для онлайн-обучения и дистанционных курсов; библиотечные ресурсы; создание особых зон для самообразовательной деятельности студентов, и др.); з) блок систем оценки, мониторинга, обратной связи (разработка критериев и индикаторов, позволяющих оценить результаты функционирования ИПОП, включая определение уровня удовлетворенности студентов, преподавателей, работодателей, результаты итоговых аттестаций и профессиональных экзаменов; разработка эффективных диагностических инструментов оценки уровня сформированности у выпускников вуза системы мультидисциплинарных знаний, навыков, универсальных и профессиональных компетенций, профессионально важных и социально значимых качеств личности, которые позволяют многогранно оценить их готовность к профдеятельности; постоянный процесс сбора отзывов от студентов, выпускников, работодателей, специалистов баз практики для корректировки учебных программ и методик; проведение регулярных сессий обратной связи и консультаций для улучшения функционирования ИПОП, использование профессионально-общественной аккредитации и сертификации как инструментов повышения качества профподготовки и др.).

Блоки ИПОП взаимодействуют между собой, создавая синергетический эффект. Например, использование преподавателями вуза современных методов, технологий обучения, учитывающих специфику современных студентов, разнообразие баз практики и отличные специалисты-профессионалы в роли наставников могут повышать учебно-профессиональный познавательный интерес обучающихся, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению материалов и более эффективному практическому применению знаний.

Создание ИПОП требует реализации практических условий: активного сотрудничества между вузами, отраслевыми экспертами, работодателями, учеными-исследователями в различных научных отраслях, региональными органами власти, социокультурными и различными общественными организациями, центрами развития карьеры молодых специалистов, студенческими объединениями, клубами выпускников вузов туристического профиля, международными организациями, что делает его актуальным и эффективным дидактико-технологическим инструментом, средством в условиях современных вызовов трансформации профессионального образования.

Можно обозначить основные преимущества создания и функционирования ИПОП: а) профподготовка специалистов нового поколения (выпускники, прошедшие обучение и получившие профессиональное воспитание в рамках ИПОП, обладают не только основательными мультидисциплинарными системно-теоретическими знаниями, но и развитой психологической устойчивостью, навыками международного сотрудничества, профессиональной коммуникации, командной работы, практическим опытом, высоким уровнем сформированности универсальных компетенций, которые становятся чрезвычайно важными в условиях динамично меняющегося рынка труда; и др.); б) создание условий для генерирования новых идей, разработки инновационных решений (эффективное, продуктивное функционирование ИПОП способствует созданию, обоснованию новых идей и решений, которые могут применяться в туристической отрасли, и др.); в) соответствие современным вызовам и стандартам (ИПОП позволяет быстро адаптировать образовательные программы в ответ на изменения в туриндустрии, системе профобразования, появления новых трендов, и др.); г) укрепление позиций на международной арене (международные курсы, обмены, межвузовские программы способствуют подготовке специалистов, отвечающих требованиям глобализированного рынка турбизнеса); д) гармоническая интеграция новых технологий и мультикультурных, социокультурных аспектов (учет в процессе проектирования и функционирования ИПОП этно-социокультурных особенностей помогает не только в методически правильном обеспечении обучения, но и в развитии навыков мультикультурной коммуникации между студентами, профессорами и туриндустрией, и др.); е) формирование устойчивого открытого саморазвивающегося профессионально-образовательного сообщества (улучшение взаимодействия с индустрией, научным сообществом, региональными органами и организациями, установление партнёрских отношений, создание сети продуктивного взаимодействия между вузами, входящими в ИПОП, с компаниями турсферы и смежных к ней отраслей для реализации совместных программ и проектов, обмена опытом и ресурсами).

ИПОП должно предусматривать создание индивидуальных маршрутных карт обучения, которые позволят студентам выбирать элективные и факультативные курсы, соответствующие их интересам и карьерным целям. Процесс проектирования ИПОП включает несколько ключевых шагов: а) анализ актуальных и, желательно, перспективных потребностей туриндустрии (проведение исследования актуальных и прогнозных требований рынка труда в сфере туризма; разработка моделей компетенций, необходимых для успешной профдеятельности будущих специалистов); б) анализ современных позитивных педагогических практик (отечественных и зарубежных) профподготовки в условиях высшей школы специалистов туриндустрии; в) «настройка» профессионально-образовательных программ в соответствии с актуальными и перспективными требованиями рынка труда, ожиданиями работодателей, требованиями нормативных документов и др.; г) интернационализация образования (предусматриваются виды работ, которые обеспечивают содействие международным обменам и сотрудничеству для развития межкультурных компетенций у студентов, и др.); д) заключение комплекса договоров вуза о сетевом взаимодействии с учреждениями туриндустрии, научно-исследовательскими центрами и др.

Таким образом, ИПОП является стратегически важным элементом подготовки специалистов туристского профиля в современных условиях, целесообразно и целенаправленно объединяя и координируя взаимодействие вариативных компонентов, ресурсов внутренней и внешней сред для повышения качества профобразования кадров индустрии туризма. Реализация ИПОП предполагает не только пересмотр учебных программ, но и формирование новых профессионально-образовательных практик, нацеленных на устойчивое развитие туриндустрии, цифровизацию и межкультурные коммуникации, что позволяет выпускникам вуза эффективно адаптироваться в профессиональной среде и способствовать её развитию.

Создание интегративного профессионально-образовательного пространства в вузах отвечает современным вызовам развития туриндустрии и является необходимым компонентом качественной подготовки будущих специалистов в сфере туризма. Создание ИПОП требует реализации практических условий: активного сотрудничества между вузами, отраслевыми экспертами, работодателями, учеными-исследователями в различных научных отраслях, региональными органами власти, социокультурными и различными общественными организациями, центрами развития карьеры молодых специалистов, студенческими объединениями, клубами выпускников вузов туристического профиля, международными организациями, что делает его актуальным и эффективным дидактико-технологическим инструментом в условиях современных тенденций развития профессионального образования.

Интегративное профессионально-образовательное пространство вуза представляется как динамичная развивающаяся открытая гармонично функционирующая метасистема, в рамках которой происходит взаимодействие между различными (внутренними и внешними) компонентами, составляющими сложного многоаспектного процесса профподготовки, направленная на формирование у студентов целостно-интегрированного подхода к получению системных полидисциплинарных знаний, навыков, универсальных и профессиональных компетенций, ориентированная на синергетическое профессионально-личностное развитие молодых специалистов.

Реализация ИПОП в вузах способствует повышению качества профподготовки будущих специалистов в сфере туризма, обеспечивая их необходимыми системно-структурированными мультидисциплинарными знаниями, навыками, компетенциями для работы в высококонкурентной среде.

В дальнейшем необходимо продолжить исследование и практическую реализацию моделей ИПОП, которые будут способствовать качественным позитивным изменениям в системе профессионального образования будущих специалистов в области туризма, а также ответят на вызовы современного мира. Будущее высшего образования в сфере туризма – за профессионально-образовательными системами, которые целесообразно интегрируют современные методологические подходы, технологии, позитивный педагогический опыт подготовки кадров турсферы.

Библиографический список

1. Архипенко М.А., Кошелева А.О. Педагогическая интеграция как вектор модернизации высшей школы в процессе формирования конкурентоспособности специалистов. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2007; № 2: 20–25.
2. Барболин М.П. Метасистемный подход к проектированию идеальных и реальных образовательных систем. *Вестник ТвГУ*. Серия: Педагогика и психология. 2011; Выпуск 1: 67–78.
3. Беляева А.П. *Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования*. Санкт-Петербург, 2002.
4. Богданов Д.А. Интеграционные процессы в образовании как часть цифровизации общества. *Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии*. 2021; № 2 (2): 32–35.

5. Бондырева С.К. *Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства*. Москва, 2000.
6. Быстрицкая Е.В., Иванцов А.А., Дусенко С.В. Формирование коммуникативных компетенций у будущих специалистов отрасли туризма и гостеприимства. *Научный поиск: личность, образование, культура*. 2023; № 4 (50): 26–33.
7. Иванцов А.А. Проблемы и перспективы туризма в РФ. *Спорт, туризм и гостеприимство в образовательном пространстве: инновации и перспективы развития*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Москва: Московский государственный университет спорта и туризма, 2022: 27–32.
8. Клир Дж. *Системология. Автоматизация решения системных задач*. Москва, 1990.
9. Миронов С.В., Пищухин А.М. Метасистемный подход в управлении. Оренбург, 2005.
10. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе. *Вестник ЮУрГУ*. 2006; № 16: 14–17.
11. Орлов С.А., Дьячкова Н.А., Иванцов А.А. Принципы цифрового образования в процессе формирования межкультурных компетенций у обучающихся вузов туризма и гостеприимства. *Цифровая трансформация физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ижевск, 2023: 126–132.
12. Посталюк Н.Ю. Интеграционные процессы в российской системе профессионального образования. *Интеграция образования*. 2014; № 4 (77): 6–10.
13. Шекихачева Н.И. Интеграционные процессы как условие формирования профессиональной компетентности. *Фундаментальные исследования*. 2007; № 6: 110–110.
14. Штинова Г.Н. Образовательное пространство как интегральный феномен и методологическое понятие. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сборник научных трудов. Москва, 2007; Выпуск 5: 98–104.
15. Abduvakhabova U.Yu. Education in Tourism Industry-Challenges and Opportunities. *Indonesian Journal of Law and Economics Review*. 2020; Vol. 6.

References

1. Arhipenko M.A., Kosheleva A.O. Pedagogicheskaya integraciya kak vektor modernizacii vysshej shkoly v processe formirovaniya konkurentosposobnosti specialistov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2007; № 2: 20-25.
2. Barbolin M.P. Metasistemnyj podhod k proektirovaniyu ideal'nyh i real'nyh obrazovatel'nyh sistem. *Vestnik TvGU*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2011; Vypusk 1: 67-78.
3. Belyaeva A.P. *Integrativnaya teoriya i praktika mnogourovnevogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2002.
4. Bogdanov D.A. Integracionnye processy v obrazovanii kak chast' cifrovizacii obschestva. *Izvestiya Saratovskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*. 2021; № 2 (2): 32-35.
5. Bondyreva S.K. *Psihologo-pedagogicheskie problemy integrirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva*. Moskva, 2000.
6. Bystrickaya E.V., Ivancov A.A., Dusenko S.V. Formirovanie kommunikativnyh kompetencij u buduschih specialistov otrasli turizma i gostepriimstva. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura*. 2023; № 4 (50): 26-33.
7. Ivancov A.A. Problemy i perspektivy turizma v RF. *Sport, turizm i gostepriimstvo v obrazovatel'nom prostranstve: innovacii i perspektivy razvitiya*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet sporta i turizma, 2022: 27-32.
8. Klir Dzh. *Sistemologiya. Avtomatizaciya resheniya sistemnyh zadach*. Moskva, 1990.
9. Mironov S.V., Pischuhin A.M. Metasistemnyj podhod v upravlenii. Orenburg, 2005.
10. Omel'chenko S.V. Ponyatie integracii v pedagogicheskom processe. *Vestnik YuUrGU*. 2006; № 16: 14-17.
11. Orlov S.A., D'yachkova N.A., Ivancov A.A. Principy cifrovogo obrazovaniya v processe formirovaniya mezhkul'turnyh kompetencij u obuchayuschihsya vuzov turizma i gostepriimstva. *Cifrovaya transformaciya fizkul'turnogo obrazovaniya i sfery fizicheskoj kul'tury i sporta*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Izhevsk, 2023: 126-132.
12. Postalyuk N.Yu. Integracionnye processy v rossijskoj sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Integraciya obrazovaniya*. 2014; № 4 (77): 6-10.
13. Shekihacheva N.I. Integracionnye processy kak uslovie formirovaniya professional'noj kompetentnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2007; № 6: 110-110.
14. Shtinova G.N. Obrazovatel'noe prostranstvo kak integral'nyj fenomen i metodologicheskoe ponyatie. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2007; Vypusk 5: 98-104.
15. Abduvakhabova U.Yu. Education in Tourism Industry-Challenges and Opportunities. *Indonesian Journal of Law and Economics Review*. 2020; Vol. 6.

*Статья поступила в редакцию 14.08.25*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-140-143

***Lobanova E.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, First Vice-Rector of the Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: lobanova@rosnou.ru*

**INCLUSIVE EDUCATION: EVOLUTION OR DEGRADATION OF THE SYSTEM OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN RUSSIA.** The article discusses inclusive education, which still causes discussions among experts about the correctness of the large-scale integration of children with disabilities into regular classes in general education institutions that began in the 2000s. The article explores whether support for inclusive education is the main mechanism for social integration, which should determine the degree of equality in access to educational resources for children with disabilities. The article analyzes the feasibility of inclusive education while ignoring the specific features and patterns of mental and physical activity in children with disabilities. A comparative analysis of different approaches to teaching children with disabilities is used to determine whether the ideology of inclusion is the right choice for the development of special education as an alternative to special education. The author comes to the conclusion that there is currently no convincing data on the advantages of inclusive education over education in a special school or a special classroom in a comprehensive school. The experience of Russia shows that when providing defectological care and training, with a rather far-fetched segregation, the child received a profession and became a labor unit, eventually achieving the very goals of integration into society and economic expediency. This experience is very valuable and it is necessary to take it into account in modern conditions.

*Key words:* **children with disabilities, inclusive education, special education**

***Е.В. Лобанова****, д-р пед. наук, проф., первый проректор АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, E-mail: lobanova@rosnou.ru*

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭВОЛЮЦИЯ ИЛИ ДЕГРАДАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ

В статье рассматривается инклюзивное образование, которое до сих пор вызывает дискуссии специалистов о правильности развернувшейся в 2000-х годах масштабной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в обычные классы общеобразовательных учреждений. Проводится исследование, является ли поддержка инклюзивного образования основным механизмом социальной интеграции, реализация которого должна определять степень равенства в доступе к образовательным ресурсам для детей с ОВЗ. Анализируется целесообразность инклюзивного образования при игнорировании особенностей и закономерностей психической и физической деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. При сопоставительном анализе разных подходов к обучению детей с ОВЗ анализируется, является ли идеология инклюзии правильным выбором в векторе развития дефектологического образования как альтернатива специальному образованию. Автор приходит к выводу о том, что в настоящее время нет убедительных данных о преимуществах инклюзивного обучения над обучением в специальной школе или специальном классе общеобразовательной школы. Опыт нашей страны показывает, что при оказании дефектологической помощи и обучения, при достаточно надуманной сегрегации ребенок получал профессию и становился трудовой единицей, в итоге достигая тех самых целей интеграции в социум и экономической целесообразности. И этот опыт очень ценен и необходимо его учитывать в современных условиях.

*Ключевые слова:* **дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, доступность образования, система специального образования**

Конвенция ООН о правах инвалидов является основой, на которой национальные системы разных стран пытаются привести политику в области обучения и воспитания детей с ОВЗ в соответствие с глобальными стандартами, борясь при этом с укоренившимися структурными и социокультурными особенностями. Сопротивление инклюзивной практике возникает постоянно и аргументировано, но зачастую рассматривается как системная инерция и конкуренция интересов внутри образовательных организаций. Основное противоречие – в расхождении между декларативными обязательствами по инклюзии и практической реализа-

цией педагогических и инфраструктурных адаптаций, необходимых для обеспечения значимого участия детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательном процессе. Инклюзивное образование остается зависимым от наличия финансовых ресурсов и административной воли, основное напряжение возникает из-за контраста между формальной инклюзией, определяемой законодательными гарантиями доступа, и реальной инклюзией, требующей содержательных структурных изменений в разработке учебных программ, подготовке учителей и распределении ресурсов [1, с. 1650–1662]. Сказанным выше определяется актуальность представленного исследования.

Цель данной статьи заключается в исследовании целесообразности внедрения инклюзивного образования в 2000-е годы в России.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели: показать разницу в подходах при реализации разных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья; определить, есть ли преимущества инклюзивного обучения над обучением в специальной школе или специальном классе общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья; проанализировать, есть ли преимущества инклюзивного обучения над обучением в специальной школе или специальном классе общеобразовательной школы для экономики страны.

Научная новизна статьи заключается в том, что обобщены разрозненные результаты внедрения инклюзии в отечественную образовательную систему, сделан аргументированный вывод о нецелесообразности инклюзивного образования.

Теоретическая значимость видится в определении необходимых условий, каковые должны быть при реализации обучения детей с ОВЗ. Практическая значимость состоит в описании необходимых условий для успешной интеграции в социум детей с ОВЗ.

Неравенство при получении образования здорового и ребенка с ОВЗ проявляется в разной степени доступности, и примером тому служат различия в формах и видах индивидуальной поддержки, финансирования и направлениях профессиональной подготовки, в итоге превращая инклюзивное образование в неровную плоскость: утверждаемые положения не обеспечивают равного доступа на практике, несмотря на правовые гарантии, различия в защите интересов, в результате чего дисбаланс регионального финансирования дискредитирует фактическое предоставление услуг [2, с. 1167–1183].

Для понимания причин появления в нашей стране инклюзивного образования, пристального внимания к нему и возлагаемых надежд необходимо посмотреть на опыт стран, где обучение и воспитание детей с ОВЗ развивается в системе инклюзивного образования. В ряде западных стран существуют установленные рамки для адаптации детей с инвалидностью посредством целевых вмешательств – от ранней диагностики до модификации специализированных учебных программ. Изучение международного опыта подчеркивает важнейшее наблюдение: эффективная инклюзия зависит от законодательных положений, устойчивой системной адаптации, требующей непрерывной подготовки учителей, инвестиций в инфраструктуру и культурных сдвигов, которые выходят за рамки политических установок и воплощаются в педагогической практике [3, с. 97–122].

Доступность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в разных странах представлена структурными условиями, финансовыми инвестициями и педагогическими традициями, которые служат основными переменными, определяющими доступность, и проявляются в виде выраженных контрастов между системами, в которых приоритет отдается интеграции, и системам с остаточными моделями исключения. Например, в Великобритании, где в пределах политики внимание уделяется раннему вмешательству и дифференцированному обучению, статистические данные свидетельствуют о сохраняющемся разрыве в успеваемости, что подкрепляет предположение о том, что одни лишь правовые нормы не способны выровнять образовательные траектории (возникает феномен «структурного отставания»: эволюция политики опережает практическую реализацию, порождая диспропорции между формальными гарантиями и жизненным опытом). Сравнительный анализ международной практики выявляет дополнительные переменные. Так, турецкая и американская модели, несмотря на свои различия, сходятся в необходимости изменения отношения педагогов – подготовленность учителя выступает в качестве критического фактора, определяющего эффективность инклюзии: педагогическая адаптация, а не только физическая доступность, является истинным граничным условием для полноценной интеграции [4, с. 1223–1237].

Академик В.И. Лубовский в своей работе описывал положительный западный опыт, когда примером удачной инклюзии служит интеграция детей с ОВЗ в школе штата Висконти, при которой на 800 детей было 16 детей с ОВЗ, коррекционный кабинет и 8 специалистов-дефектологов разного профиля, обучающих детей с ОВЗ в отдельных группах и по отдельным программам. Этот пример скорее индивидуального обучения с привлечением специалистов произвел впечатление на В.И. Лубовского, руководителя НИИ дефектологии АПН СССР, подтолкнул к началу активного внедрения идеологии инклюзии и в России. К сожалению, пропагандируемое инклюзивное образование не учитывало имеющейся развитой системы дефектологического образования и структурных ограничений в общеобразовательных отечественных школах: недостаточной педагогической компетентности, инфраструктурных недостатков и общественного отношения, которое усиливало сегрегацию детей с ОВЗ, а не их интеграцию. Справедливости ради надо отметить, что впоследствии В.И. Лубовский резко отрицал инклюзию, критиковал формы и методы внедрения инклюзивного образования в России и открыто признал ошибкой политику навязывания инклюзии в нашей стране [5, с. 77–87].

При оценке эффективности организации обучения детей с ОВЗ основными показателями успешности должны быть динамика преодоления нарушений состояния здоровья учащихся, успешность их социализации, полнота и качество усвоения учебного материала. Данные, которые публиковало Министерство здравоохранения РФ в 1990-е годы, свидетельствовали о положительном влиянии специального образования, в ежегодных отчетах фиксировалось улучшение психоневрологического состояния у детей с ОВЗ, благоприятная динамика освоения знаний, умений и навыков, повышение работоспособности детей ОВЗ. Если же говорить о специальных классах выравнивания или коррекционно-развивающего обучения, наиболее близких к инклюзии, так как открывались они в общеобразовательных школах, то к концу начальной школы большинство детей преодолевали или компенсировали нарушения психофизического развития и были готовы совместно обучаться со сверстниками из обычных классов в дальнейшем. Приведённые данные важны, если учесть, что исходные показатели здоровья и работоспособности у детей в специализированных классах были значительно ниже, чем в обычных.

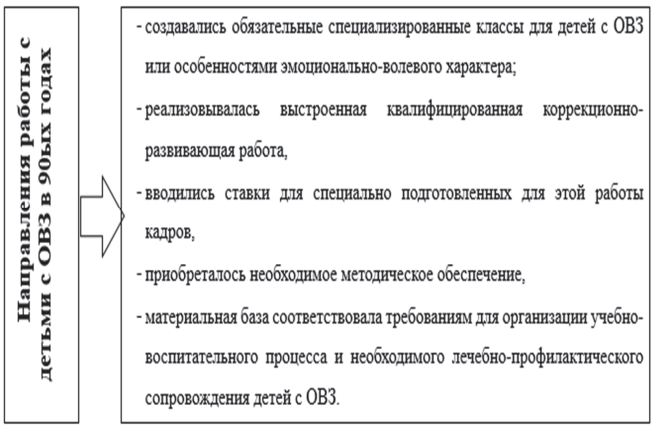



Рис. 1. Направления работы с детьми с ОВЗ в 90-х годах

Специальное обучение в российской образовательной системе развивалось поступательно и в своей своеобытности в XX веке и не могло обойти стороной общеобразовательные учреждения.

К 1990-м годам успешное функционирование общеобразовательной школы включало следующие направления работы с детьми с ОВЗ (рис. 1):

В России траектория развития инклюзивного образования отражает переход от традиционно разумно сегрегированной «дефектологической» модели к непоследовательному внедрению инклюзивных принципов, что усугубляется финансовыми ограничениями, педагогической неподготовленностью [6, с. 60–66]. В отличие от систем, характеризующихся комплексной индивидуальной поддержкой, российская инклюзия по-прежнему сдерживается недостаточно адаптированными учебными программами, нехваткой подготовленных кадров и инфраструктурными дефицитами – статистические исследования выявляют обратную корреляцию между декларируемыми целями политики и фактической доступностью образования [7, с. 8177].

Исследования показывают, что в России родительские стратегии колеблются между уходом и сопротивлением, подчеркивая институциональную непрозрачность, которая вынуждает семьи ориентироваться в бюрократических сложностях при обеспечении адекватных образовательных возможностей, происходит раздвоение «адаптивной стратегии»: родители либо соглашаются с условиями исключения, либо активно противостоят системным барьерам [8, с. 304–317], а также мониторинговые исследования выявляют региональные различия реализации инклюзии: городские центры демонстрируют высокие показатели интеграции по сравнению с периферийными регионами, эффективность политики снижается по мере удаления от центральных структур управления [9, с. 168–186]. Самое главное, образовательные системы помощи детям с ОВЗ западная и российская принципиально отличаются: западная модель предусматривает не адаптацию ребенка с ОВЗ к самостоятельной жизни в обществе, а адаптацию социума под человека с нарушениями. Западные дефектологи считают, что не нужно при помощи специального обучения преодолевать нарушения, приближая детей к нормально развивающимся сверстникам, а лучше дать им инструмент – прибор, с помощью которого они смогут компенсировать нарушение и адаптироваться в любой среде, но при этом так ничему не научатся. Данная модель не соответствует концепции развития дефектологического образования в России и не стала достойной эволюционной формой обучения детей с ОВЗ.

Инклюзия практически уничтожила существовавшую успешную и в некотором роде эксклюзивную модель дефектологического образования и помощи детям с ОВЗ в нашей стране. К сожалению, не были учтены не только существу-

ющая образовательная система, но и опыт дореволюционной России, когда педагоги-экспериментаторы пытались совместно обучать здоровых и детей с психофизическими нарушениями, но отметили нецелесообразность такой интеграции и отказались от нее. В советское время в 30–50-е годы параллельно с созданием специальных школ тоже пытались интегрировать в общеобразовательные школы детей с нарушениями слуха и зрения, но с сохранным интеллектом, однако и эти опыты не дали положительного результата, и от них отказались в пользу специальных школ.

Дефектологическое образование в России начало активно развиваться с 30-х годов и реализовывалось в системе спецшкол, которая предполагала максимально возможный уровень адаптации особого ребенка к социальной жизни. Школы создавались для обучения детей с разными типами нарушений, подбирались под каждый тип оптимальные методы и содержание обучения. Упор делался на трудовое воспитание – ставилась задача подготовить таких людей к полноценной жизни в обществе с последующим трудоустройством и возможностью заработка на жизнь. Люди получали рабочие профессии, подобранные в зависимости от типа нарушения, и работодатели иногда даже не догадывались о том, что в свое время они оканчивали коррекционные школы. Образовательный процесс в системе спецшкол построен на следующих положениях (рис. 2).:

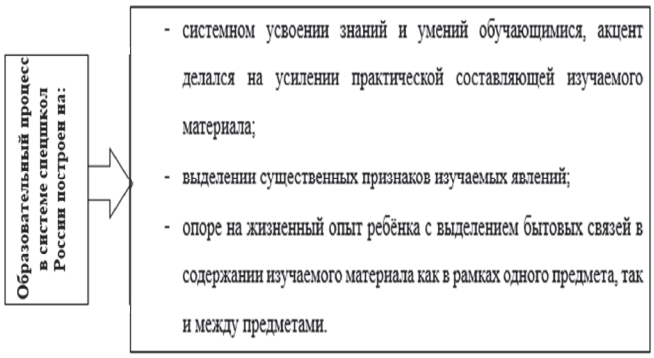



Рис. 2. Образовательный процесс в системе спецшкол России

Важной основополагающей особенностью специального образования являлось соразмерное чередование индивидуальной и групповой работы, ориентированной на исправление нарушений психофизического развития детей. Большое значение в системе российского специального образования имели сопутствующие лечебные и профилактические мероприятия как обязательное вспоможение при функциональной недостаточности или дисфункции головного мозга, при психоневрологических и соматических расстройствах. Практика показывает необходимость постоянного медицинского наблюдения для большинства детей с ОВЗ и периодической поддерживающей терапии у педиатра, невропатолога, психоневролога и других врачей в зависимости от типа нарушения. Для достижения положительного результата в преодолении или компенсации нарушений здоровья детей с ОВЗ применяется комплексный подход (рис. 3).

В результате такого подхода во взрослой жизни люди были социализированы и трудоустроены. Таким образом, государство стимулировало и поддерживало дифференциации в системе обучения детей с ОВЗ.

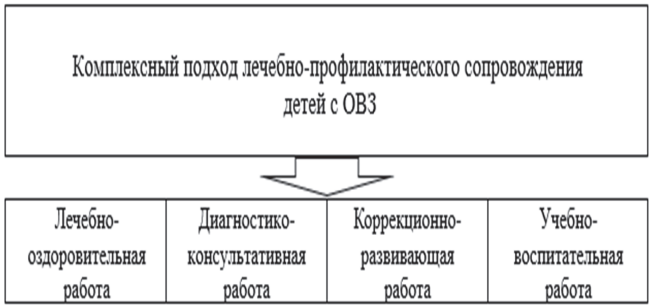



Рис. 3. Комплексный подход лечебно-профилактического сопровождения детей с ОВЗ

Инклюзия стала идеологией в российской системе дефектологическом образовании не просто так именно в 90-е годы прошлого столетия, в момент экономических и политических изменений: с одной стороны, наблюдалось активное увлечение всем западным, с другой – внедрение инклюзии было стремлением экономии средств. Для обучения детей с ОВЗ в коррекционных школах или специальных классах должно быть повышенное финансирование, содержание системы специальных школ для детей с ОВЗ обходится значительно дороже инклюзивного обучения за счет подбора большого количества специалистов, малой наполняемости классов, специальных программ, специального оборудования и инфраструктуры, включая лечебно-реабилитационные мероприятия.

При инклюзивном образовании, не получив надлежащего образования и воспитания, дети с ОВЗ не адаптированы и социально не развиты, их дефекты не компенсируются, обучение проходит без учета особенностей их познавательной активности, сензитивные периоды упущены – инвалидизация нарастает, и они не становятся трудовой единицей. При инклюзии в общеобразовательной школе нет соответствующих условий особым образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети превращаются во взрослых с инвалидностью, находятся на социальном обеспечении государства, и оно тратит гораздо больше средств в виде социальных выплат – пенсий и пособий – на протяжении всей жизни [10, с. 51–60].

Подытоживая вышеизложенное в статье, можно сказать, что в настоящее время нет убедительных данных о преимуществах инклюзивного обучения над обучением в специальной школе или специальном классе общеобразовательной школы.

При этом противники и сторонники инклюзии приходят к общему мнению о том, что ребенок с ОВЗ нуждается в специальных методах и формах обучения и воспитания, а в условиях обычной школы он лишен всего этого, в том числе помощи специально обученных специалистов-дефектологов (при этом не стоит забывать о том, что учитель общеобразовательной школы не владеет этими методами в полной мере, так как для этого нужно специальное образование).

К сожалению, при активном замещении специального образования инклюзивным с обоснованием целей интеграции детей и экономии ресурсов политики и экономисты, а также педагоги и психологи не учли, что после даже дорогостоящей дефектологической помощи и обучения, при достаточно надуманной сегрегации ребенок получал профессию и становился трудовой единицей, в итоге достигая тех самых целей интеграции в социум и экономической целесообразности. И этот опыт очень ценен, и в современных условиях его необходимо учитывать.

Библиографический список

1. Okamoto J., Lipkin P.H. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) for Children with Special Educational Needs. *Pediatrics*. 2015; Vol. 136, № 6: 1650–1662.
2. Lee I.O., Wolstencroft J., Housby H., van den Bree, Chawner S.J. R.A., Hall J., Skuse D.H. The inequity of education, health and care plan provision for children and young people with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2024; Vol. 68, Issue 10: 1167–1183. Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jir.13139
3. Laudan A., Loprest P. Disability and the Education System. *The Future of Children*. 2012; Vol. 22, № 1: 97–122. Available at: https://dx.doi.org/10.1353/foc.2012.0007
4. Rakap S., Parlak-Rakap A., Aydin B. Investigation and com-parison of Turkish and American preschool teacher candidates'attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; № 20 (11): 1223–1237. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254
5. Лубовский В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями. *Специальное образование*. 2016; № 4: 77–87.
6. Grigorenko E.L. Russian "defectology": anticipating perestroika in the field. *Journal of Learning Disabilities*. 1998; Т. 31, № 2: 193–207. Available at: https://doi.org/10.1177/002221949803100210
7. Пузанова Ж., Симонова М., Ларина Т., Тертышникова А. Студенты с ограниченными возможностями: общероссийский крой и опыт адаптации в среде мультикультурного вуза. *Conference name: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. 2017: 8177–8183. Available at: https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.0051
8. Kuznetsova I., Garapshina L., Mukharyamova L. Between withdrawal and resistance: parents' strategies in navigating preschool education in Russia for children with developmental disabilities and autism. *Journal of Children's Services*. 2021; № 16 (4): 304–317. Available at: https://doi.org/10.1108/JCS-08-2020-0051
9. Ангелова И.А., Леван Т.Н., Мантарова А.И. Развитие профессионализма педагога в области организации инклюзивного образования в школе (опыт России и Болгарии). *Образование и наука*. 2016; № 6 (135): 168–186.
10. Новикова Т.Н Экономическая оценка реформы системы коррекционного образования в России. *Логопедия*. 2015; № 1: 51–60.

References

1. Okamoto J., Lipkin P.H. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) for Children with Special Educational Needs. *Pediatrics*. 2015; Vol. 136, № 6: 1650-1662.
2. Lee I.O., Wolstencroft J., Housby H., van den Bree, Chawner S.J. R.A., Hall J., Skuse D.H. The inequity of education, health and care plan provision for children and young people with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2024; Vol. 68, Issue 10: 1167-1183. Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jir.13139
3. Laudan A., Loprest P. Disability and the Education System. *The Future of Children*. 2012; Vol. 22, № 1: 97-122. Available at: https://dx.doi.org/10.1353/foc.2012.0007
4. Rakap S., Parlak-Rakap A., Aydin B. Investigation and com-parison of Turkish and American preschool teacher candidates'attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; № 20 (11): 1223-1237. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254

5. Lubovskij V.I. Inklyuziya – tupikovyj put' dlya obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami. *Special'noe obrazovanie*. 2016; № 4: 77-87.
6. Grigorenko E.L. Russian "defectology": anticipating perestroika in the field. *Journal of Learning Disabilities*. 1998; T. 31, № 2: 193-207. Available at: https://doi.org/10.1177/002221949803100210
7. Puzanova Zh., Simonova M., Larina T., Tertyshnikova A. Studenty s ogranichennymi vozmozhnostyami: obscherossijskij kroj i opyt adaptacii v srede mul'tikul'turnogo vuza. *Conference name: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. 2017: 8177-8183. Available at: https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.0051
8. Kuznetsova I., Garapshina L., Mukharyamova L. Between withdrawal and resistance: parents' strategies in navigating preschool education in Russia for children with developmental disabilities and autism. *Journal of Children's Services*. 2021; № 16 (4): 304-317. Available at: https://doi.org/10.1108/JCS-08-2020-0051
9. Angelova I.A., Levan T.N., Mantarova A.I. Razvitie professionalizma pedagoga v oblasti organizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v shkole (opyt Rossii i Bolgarii). *Obrazovanie i nauka*. 2016; № 6 (135): 168-186.
10. Novikova T.N `Ekonomicheskaya ocenka reformy sistemy korrekcionnogo obrazovaniya v Rossii. *Logopediya*. 2015; № 1: 51-60.

*Статья поступила в редакцию 15.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-143-145

***Magomedova Z.Sh.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

**THE STRUCTURE AND CONTENT OF MANIPULATIVE TECHNOLOGIES INFLUENCING THE RUSSIAN YOUTH PATRIOTIC CONSCIOUSNESS.** The modern manipulative technologies, with the help of which various destructive forces have a purposeful negative impact on the Russians belonging to generation Z patriotic consciousness forming process structure and content, examined in the article. The author explores the main ways in which such influence is realized today: memetic forms of meanings substitution, information aggression, fake content. Based on their analysis results, an intermediate conclusion is drawn that it is manipulative technologies that pose the greatest danger to the development of such important qualities among Russian youth in the current conditions as citizenship and patriotism. Those that are most effective in this regard are identified. The specific risks associated with the implementation of such technologies are being considered. Demonstration of work with young people forms is carried out, helping to minimize such risks: event education, project activities, interactive work forms.

*Key words:* **citizenship, patriotism, patriotic education, youth environment, manipulative technologies**

***З.Ш. Магомедова****, канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

# СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПАТРИОТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Осуществляется изучение структуры и содержательной стороны, характерных для современных манипулятивных технологий, при помощи которых различными деструктивными силами осуществляется целенаправленное отрицательное воздействие на процесс формирования патриотического сознания у россиян, относящихся к поколению Z. Непосредственно перед этим автор исследует основные пути, по которым такое влияние сегодня реализуется: меметические формы подмены смыслов, информационная агрессия, фейковый контент. На основании их анализа делается промежуточный вывод о том, что именно манипулятивные технологии представляют наибольшую опасность для развития у российской молодёжи таких важных в текущих условиях качеств, как гражданственность и патриотизм. Далее определяются те из них, что характеризуются наибольшей эффективностью в этом плане. Осуществляется рассмотрение конкретных рисков, связанных с реализацией подобных технологий. После этого осуществляется демонстрация форм работы с молодёжью (событийное воспитание, проектная деятельность, интерактивные формы работы), способствующих минимизации такого рода рисков.

*Ключевые слова:* **гражданственность, патриотизм, патриотическое воспитание, молодёжная среда, манипулятивные технологии**

Сегодня одним из ключевых вызовов, требующих немедленного ответа при планировании и реализации процесса формирования и сохранения патриотических ценностей у представителей учащейся молодёжи XXI в. является негативное воздействие глобального информационного пространства и цифровой среды. Соответственно, в условиях тотальной медиатизации проблемы, связанные с обеспечением эффективного развития соответствующих ценностных установок приобретают особую актуальность.

Важно при этом учесть, что полностью исключить взаимодействие новых поколений россиян с сетевым пространством не получится. Сравнительно недавно завершившаяся пандемия новой коронавирусной инфекции и сопутствовавший ей переход на широкую реализацию дистанционных и смешанных форм учебной и трудовой деятельности наглядно продемонстрировали: современному человеку, особенно молодому, без сетевых технологий обойтись нельзя. Речь идёт именно о минимизации возможных негативных последствий, связанных с распространением деструктивных идеологий посредством глобальной сети.

Такая постановка проблемы, в свою очередь, требует нового понимания механизмов влияния и трансляции ценностей, а значит, адаптации воспитательных стратегий к особенностям цифровой эпохи. В данной связи прежде всего следует учесть тот отмеченный рядом исследователей и практиков (Э.В. Бабаев [1], М.А. Нугаев, З.М. Курамагомедова [2], С.М. Абдуразакова, Э.Ш. Мусаева [3]) факт, что современная информационная среда обладает характеристиками, оказывающими мощное влияние на процесс ценностной социализации. В их число С.О. Буранок и Я.А. Левин [4] включают следующие:

– несравнимые с предыдущими эпохами объёмы информации, которую молодым людям и девушкам приходится усваивать;

– высокую скорость её распространения;

– связанную с двумя первыми факторами широкую доступность альтернативных источников смысла и культурных идентичностей;

– алгоритмическую персонализацию, обусловливающую появление информационных «пузырей»;

– преобладание в информационном поле такого контента, особенности которого подразумевают его визуальное и эмоциональное, а не рациональное восприятие.

В вышеописанных условиях, указывают А.И. Харинин и Л.В. Харинина [5], наблюдается эрозия ценностных систем, ещё недавно казавшихся максимально устойчивыми. Не в последнюю очередь это относится к ценностям патриотическим, ведь современная молодёжь благодаря широчайшим информационным и телекоммуникационным возможностям Интернета всё чаще ориентируется на образы, транслируемые вне официальных обучения и воспитания.

Э.В. Бабаев [1] к показательным в этом плане феноменам относит цифровой пацифизм, то есть доминирующую в сознании существенной части представителей поколения Z установку на аполитичность, неприятие любых форм патриотической риторики, по умолчанию воспринимающейся ими как полностью искусственная, не соответствующая объективной реальности. Современная молодёжь, таким образом, склонна к восприятию гражданственности и патриотизма сквозь призму иронии, стремясь максимально от них дистанцироваться. Особенно рельефно данная тенденция проступает сегодня, когда на фоне событий последних трёх лет деятельное проявление соответствующих качеств воспринимается ею как связанное с серьёзным риском для жизни, трудоспособности, имущественного положения.

Безусловно, такую позицию формирует современный дискурс, и зачастую она не зависит от чьей-либо злой воли. Однако мы не можем не согласиться и с М.А. Нугаевым, З.М. Курамагомедовой [2], считающими, что в последнее время определённое распространение получили и технологии целенаправленного негативного действия на развитие патриотического сознания. Внешние и внутренние враги России, по словам этих авторов [2], особенно широко используют четыре способа информационного воздействия (табл. 1).

С использованием всех этих способов деструктивные силы, как за границами Российской Федерации, так и внутри них, осуществляют на молодое поколение наших сограждан информационное воздействие, реализуя задачи, связанные с искажением фактов, дискредитацией системы традиционных для многонационального российского народа ценностей, внедрением упрощённых интерпретаций серьёзных тем. В рамках данного исследования основное внимание будет сосредоточено на манипулятивных технологиях.

Цель статьи в виду вышеизложенного формулируется следующим образом: изучить структуру и содержание манипулятивных технологий воздействия на патриотическое сознание современной российской молодёжи.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, включают:

Таблица 1

Наиболее распространённые способы негативного воздействия
на формирование гражданственности и патриотизма современных россиян – представителей поколения Z

| Способ | Сущностная характеристика |
|---|---|
| Меметические формы подмены смыслов | Представляют собой процессы, при которых единицы культурной информации (мемы) утрачивают свой первоначальный смысл. Изменяясь (в том числе целенаправленно) при передаче, такой мем упрощает или подменяет понятие, которое он изначально должен донести |
| Информационная агрессия | Систематические информационные воздействия, характеризующиеся направленностью на нанесение ущерба противнику в различных областях его деятельности. Подобного рода воздействия могут осуществляться в разных сферах: культурной, идеологической, экономической, политической |
| Фейковый контент | Любая недостоверная информация, размещённая на ресурсах сети Интернет. Фейк может быть полным или частичным. Такая характеристика применима к контенту практически любого вида: новости (в графическом, текстовом, аудиовизуальном форматах), «свидетельства очевидцев», аккаунты в социальных сетях |
| Манипулятивные технологии | Объединяют приёмы и методы управления поведением, мыслями и эмоциями людей для достижения конкретных целей. Наиболее распространёнными целями при этом являются:<br>– влияние на принятие решений;<br>– контроль над эмоциями;<br>– изменение убеждений |

– описание манипулятивных технологий, характеризующихся наибольшей опасностью для формирующихся гражданственности и патриотизма молодого поколения россиян;

– рассмотрение конкретных рисков, связанных с их реализацией;

– демонстрацию форм работы с молодёжью, способствующих снижению такого рода рисков.

Во время решения этих задач автор применял методы анализа и синтеза, обобщения и сравнения данных, полученных по ходу рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности, а равно ознакомления с научной и методической литературой.

Научная новизна работы сводится к тому, что в ней были описаны манипулятивные технологии, наиболее опасные для формирующихся гражданственности и патриотизма у молодого поколения россиян.

Её теоретическая значимость заключается в изучении конкретных рисков, связанных с их реализацией.

Практическая – в демонстрации форм работы, правильное применение которых с высокой вероятностью будет способствовать снижению этих рисков.

Изучение трудов отечественных авторов (С.О. Буранок, Я.А. Левин [4], А.И. Харинин, Л.В. Харинина [5]) позволяет нам говорить о пяти манипулятивных технологиях, наиболее эффективных в плане воздействия на сознание молодёжи (табл. 2).

В результате использования охарактеризованных в табл. 2 форм у существенной части современной российской молодёжи формируются ценностный релятивизм, недоверие к традиционным источникам патриотической идеологии. Опасность, по словам С.М. Абдуразаковой и Э.Ш. Мусаевой [3], представляет также неконтролируемая интернационализация, т. е. подмена национальной идентичности глобальной. Это, в свою очередь, способствует стиранию ценностных различий между культурами и формированию потребительского отношения к гражданству и государственности.

Современное состояние педагогической теории и практики (М.А. Нугаев, З.М. Курамагомедова [2], С.М. Абдуразакова, Э.Ш. Мусаева [3]) позволяет с определённой долей уверенности говорить о трёх формах организации работы с молодёжью, возможности которых позволяют нивелировать негативное влияние, трассируемое через описанные выше технологии (табл. 3).

Таблица 2

Наиболее эффективные манипулятивные технологии воздействия
на патриотическое сознание российской молодёжи

| Технология | Основные особенности реализации | Влияние на образ мыслей представителей молодёжной среды |
|---|---|---|
| Создание ложных авторитетов и экспертов | Незаслуженное превознесение лиц, высказывающих точку зрения, благоприятную для манипуляторов | Их восприятие молодыми людьми как «экспертов» по проблемам, имеющим решающее значение с точки зрения выживания и дальнейшего прогрессивного развития нашей страны |
| Использование логических ошибок | Чаще всего реализуется в форме использования ложных дилемм и/или перехода на личности | Формирование у представителей поколения Z неправильных оценок явлений и процессов, происходящих на современном этапе истории России и мира |
| Фрагментация | Подача информации по частям | Создание препятствий для формирования целостных, систематических представлений о происходящем внутри страны и за её пределами |
| Сосредоточение внимания на определённых фактах | Манипулятор выбирает исключительно те факты, которые соответствуют его позиции | Сужение кругозора и неполной информированности читателей о событиях и явлениях |
| Использование слухов, догадок, предвзятых толкований | Подмена ими достоверных фактов и обоснованных авторитетных мнений | Затруднение логического анализа текущей ситуации в России и за рубежом |

Таблица 3

Формы организации работы с представителями поколения Z, характеризующиеся максимальной эффективностью
в плане редукции действия различных манипулятивных технологий на патриотическое сознание его представителей

| Формы работы | Особенности реализации во время патриотического воспитания | Положительное влияние на развитие гражданственности и патриотизма |
|---|---|---|
| Событийное воспитание | Предполагает организацию таких ивентов, как слёты, экспедиции, форумы, круглые столы, конференции, приуроченные к различным памятным датам, вехам истории села, города, района, края, страны | Участие юношей и девушек в мероприятиях, проводимых в таких форматах, позволяет эффективно формировать у них не только знания, но и (что важнее) личный опыт сопричастности к истории и культуре их малой и большой Родины |
| Проектная деятельность | Связана с организованной активностью студентов и старшеклассников в реальных социальных практиках: волонтёрском движении, реставрации памятников, создании медиаконтента о родном крае | Способствует внутреннему принятию патриотических смыслов через посредство личностного включения |
| Интерактивные формы работы | Реализуются преимущественно в форме патриотических квестов, дебатов, ролевых игр | Активизируют познавательную деятельность, благоприятствуют развитию критического мышления |

Таким образом, в плане негативного воздействия на патриотическое сознание российской молодёжи наибольшей степенью эффективности характеризуются пять манипулятивных технологий. К ним относятся создание ложных авторитетов и экспертов, использование логических ошибок, фрагментация, сосредоточение внимания на определённых фактах, использование слухов, догадок, предвзятых толкований.

Главной опасностью, проистекающей от их использования различными деструктивными силами, является риск формирования у юношей и девушек ценностного релятивизма, недоверия к традиционным источникам патриотической идеологии. В данной связи следует также упомянуть неконтролируемую интернационализацию.

Сегодня можно говорить о трёх формах организации работы с молодёжью, возможности которых позволяют нивелировать соответствующие негативные проявления. В число таких форм входят событийное воспитание, проектная деятельность, а также интерактивные формы работы.

Библиографический список

1. Бабаев Э.В. Научные подходы к формированию и сохранению патриотических ценностей молодёжи: теоретический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2025; Т. 10, № 7: 974–982.
2. Нугаев М.А., Курамагомедова З.М. Некоторые аспекты патриотического воспитания молодёжи в России. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2025; Т. 19, № 1: 59–66.
3. Абдуразакова С.М., Мусаева Э.Ш. Патриотическое сознание граждан – условие обеспечения единства Дагестана. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; Т. 18, № 1: 5–15.
4. Буранок С.О., Левин Я.А. Педагогические условия формирования гражданской идентичности. *Самарский научный вестник.* 2021; Т. 10, № 4: 247–251.
5. Харинин А.И., Харинина Л.В. Настольная военно-историческая игра как форма исторической реконструкции. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2020; Т. 25, № 1: 126–140.

References

1. Babaev `E.V. Nauchnye podhody k formirovaniyu i sohraneniyu patrioticheskih cennostej molodezhi: teoreticheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2025; T. 10, № 7: 974-982.
2. Nugaev M.A., Kuramagomedova Z.M. Nekotorye aspekty patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v Rossii. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2025; T. 19, № 1: 59-66.
3. Abdurazakova S.M., Musaeva `E.Sh. Patrioticheskoe soznanie grazhdan – uslovie obespecheniya edinstva Dagestana. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; T. 18, № 1: 5-15.
4. Buranok S.O., Levin Ya.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya grazhdanskoj identichnosti. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2021; T. 10, № 4: 247-251.
5. Harinin A.I., Harinina L.V. Nastol'naya voenno-istoricheskaya igra kak forma istoricheskoj rekonstrukcii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2020; T. 25, № 1: 126-140.

*Статья поступила в редакцию 20.08.25*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-145-147

***Mirzoeva A.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of School of Business and International Proficiency, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: business@inno.mgimo.ru*

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN MANAGERIAL PERSONNEL IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM.** The article examines modern managers' professional competence formation in an organization that is part of the Russian additional professional education system. The study is carried out with the consideration of modern society realities. In such conditions it is the regularity and quality of improvement by employees (including administrative ones) their own competencies that is the key to the all Russian economy spheres further progressive development. Taking into account the relevant provisions, the author says about the specifics of the official duties performance by a modern manager employed in a Russian company, while identifying professional deficits that are most characteristic for such managers. Demonstration is carried out of the institution's educational activities implementation format, which in the current reality is most effective in eliminating such deficits terms. Principles are proposed that in modern conditions will allow using this format with the greatest effectiveness.

*Key words:* **management personnel, professional competence of management personnel, additional professional education, advanced training, retraining**

***А.М. Мирзоева****, канд. пед. наук, директор Школы бизнеса и международных компетенций ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: business@inno.mgimo.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье осуществляется рассмотрение процесса формирования профессиональной компетентности современных управленцев в условиях организации, входящей в отечественную систему дополнительного профессионального образования (ДПО). Его изучение осуществляется с максимальным учётом реалий современного общества, при которых именно регулярность и качество совершенствования сотрудниками (в том числе административными) собственных компетенций является залогом дальнейшего поступательного развития всех сфер российской экономики. Принимая во внимание соответствующие положения, автор рассказывает о специфике исполнения современным менеджером, занятым в российской компании, должностных обязанностей, выявляя при этом профессиональные дефициты, наиболее характерные для большинства таких управленцев. Затем осуществляется демонстрация того формата реализации учреждением ДПО образовательной деятельности, который в текущих реалиях отличается наибольшей эффективностью в плане ликвидации таких дефицитов. После этого предлагаются принципы, которые в современных условиях позволят использовать этот формат с наибольшей результативностью.

*Ключевые слова:* **управленческие кадры, профессиональная компетентность управленческих кадров, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, переподготовка**

Во время, когда разворачиваются масштабные, динамичные процессы, оказывающие непосредственное влияние на все сферы человеческой деятельности, добиться в любой из них сколько-нибудь значимых успехов может только такая личность, для обозначения которой исследователи S.N. Vodneva, I.A. Donina и I.A. Dagaeva [1] используют термин «человек новой формации». По мнению этих авторов, в ряду отличительных черт такого человека важные места занимают его способность и готовность к непрерывному совершенствованию системы собственных профессиональных и личностных компетенций [1]. П.В. Кузьмин [2] добавляет, что именно наличие у сотрудников подобных качеств определяет сегодня степень эффективности работы любого учреждения. По мнению этого же автора, административные работники в такой ситуации во многом сохраняют свою ведущую роль [2].

В настоящее время усовершенствование компетентности управленцев осуществляется в основном по ходу деятельности организаций, включённых в систему дополнительного профессионального образования (ДПО). По этой причине проблемы, связанные с развитием в их стенах системы профессиональных и личностных качеств руководителей, являются сегодня весьма актуальными.

Соответственно, в качестве цели статьи мы можем назвать рассмотрение процесса формирования у современных управленцев профессиональной компетентности в условиях организации, входящей в отечественную систему дополнительного профессионального образования.

С этой целью коррелируют следующие задачи:

– рассказать о специфике исполнения современным менеджером его должностных обязанностей, выявив профессиональные дефициты, наибо-

Таблица 1

Формы профессионального и личностного роста, наиболее распространённые среди российских менеджеров

| Наименование | Процент управленцев, систематически реализующих данную форму развития компетенций |
|---|---|
| Освоение программ курсовой подготовки, посвящённых проблемам лидерства | 40 |
| Активное участие в семинарах, вебинарах, круглых столах и конференциях на соответствующую тематику | 75 |
| Обучение на курсах переподготовки и/или повышения квалификации по основному направлению деятельности той компании, в которой работает управленец | 80 |
| Посещение проводимых коллегами мастер-классов и иных мероприятий по обмену опытом | 92 |
| Знакомство со справочной, учебной и научной литературой, на страницах которой находят отражение результаты передовых исследований и разработок, относящихся к сферам управленческой деятельности и/или непосредственной ответственности организации, в которой менеджер реализует свои обязанности | 97 |

лее характерные для большинства управленцев, занятых в российских компаниях;

– определить формат реализации учреждением ДПО образовательной деятельности, наиболее эффективный в плане ликвидации таких дефицитов;

– предложить систему принципов, которая в текущих реалиях позволит использовать этот формат с наибольшей результативностью.

Решая эти задачи, автор обращалась к таким методам исследования, как анализ специальной литературы, в той или иной степени затрагивающей проблематику, связанную с повышением квалификации и/или переподготовкой руководящего состава, а также рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта.

Научная новизна статьи обосновывается тем фактом, что на её страницах говорится о специфике исполнения современным управленцем его должностных обязанностей с учётом профессиональных дефицитов, характерных в подобной ситуации для большинства руководящих кадров.

Теоретическая значимость сводится к определению того формата образовательной деятельности, который сегодня в условиях организации ДПО будет наиболее эффективен в смысле ликвидации подобного рода дефицитов.

Её практическая значимость видится в рассмотрении принципов, в текущих условиях позволяющих использовать этот формат с наибольшей результативностью.

Управленческая деятельность представляет собой особый вид профессиональной деятельности, успешное осуществление которого подразумевает осуществление множества специфических функций. В свою очередь, рассматривая их, необходимо принять в расчёт особенности тех реалий, в которых сегодня подобная активность реализуется. Говоря о них, Т.К. Смыковская и Е.В. Зудина [3] в первую очередь указывают на то, что сегодня в повседневную практику всё шире внедряются дистанционные технологии. Безусловно, средства дистанционного взаимодействия между участниками производственного процесса, как справедливо указывают данные авторы [3], были известны и ранее. Принципиальная же разница, по их обоснованному мнению, состоит в том, что до пандемии COVID-19 большинство специалистов исполняли свои обязанности по преимуществу на территории работодателей. Следовательно, технологии, которые могут быть отнесены к означенной категории, были лишь полезным инструментом, облегчавшим трудовую деятельность [3]. Начиная же с 2020 г., многие работники начали реализовывать профессиональную активность в удалённом или смешанном форматах. Следовательно, и широкое применение дистанционных технологий стало необходимым [3].

К вышесказанному Л.И. Грацианова и её соавторы [4] добавляют, что расширение использования средств дистанционного взаимодействия обусловило две взаимосвязанных тенденции. К ним они относят трансформацию требований контролирующих органов, заказчиков и самих работников к информированию о ходе и результатах производственного процесса, с одной стороны, и рассредоточенность персонала при постоянном наличии дистанционной составляющей – с другой [4]. Такого рода метаморфозы связаны с необходимостью реализации коллективных усилий, направленных на достижение общих целей организации. Соответственно, актуализируется феномен управленческой команды.

Уже упоминавшийся П.В. Кузьмин [2] говорит о том, что сегодня, в условиях многозадачности деятельности руководителя и в ряде случаев – ограниченности ресурсов, внедрение командного подхода к управлению становится необходимым условием нормального функционирования любой коммерческой, общественной или государственной структуры. Лишь объединив интеллектуальный потенциал коллектива управленцев, представляется возможным существенно повысить эффективность применения трудовых ресурсов.

При этом мы бы погрешили против истины, если бы сказали, что такая ситуация современными менеджерами не осознаётся. Как правило, они верно распознают свою и управленческой команды роли как, соответственно, «стратега» и «тактиков» производственного процесса. Если верить результатам исследования, проведённого К.В. Аверьяновой [5], то среди управленцев, занятых сегодня в российских компаниях, присутствует и понимание того, что для исполнения этих ролей необходимы особые компетенции. По этой причине руководители уделяют внимание различным формам совершенствования собственной профессиональной компетентности (табл. 1).

Имея возможность отдать предпочтение нескольким вариантам совершенствования собственных компетенций, большинство управленцев, опрошенных К.В. Аверьяновой [5], заявили, что никогда не сталкивались с существенными затруднениями на пути их реализации. Но в то же время респондентами был продемонстрирован устойчивый спрос на повышение квалификации по ряду на-

Таблица 2

Профессиональные дефициты современных управленцев

| Названные респондентами области, в которых им необходимо дальнейшее совершенствование | Доля опрошенных, % |
|---|---|
| Поддержание обратной связи внутри управленческой команды, в пространстве своей организации, с контролирующими органами, заказчиками, смежными предприятиями и др. | 25 |
| Управление человеческим капиталом | 35 |
| Финансовый менеджмент | 40 |

Таблица 3

Принципы реализации группового формата при работе с руководящими кадрами в организации системы ДПО

| Наименование | Краткая характеристика |
|---|---|
| Принцип модульности обучения | Его реализация в системе дополнительного профессионального образования менеджеров сводится к тому, что предлагаемый им материал разделён на модули – блоки, каждый из которых содержит выстроенную в логическом порядке информацию по определённой теме. При этом он направлен на достижение определённой педагогической цели. Таким образом, рассматриваемый принцип позволяет слушателям осваивать необходимый материал в удобном для них темпе через отдельные законченные блоки |
| Накопительный принцип | При условии грамотного сочетания с предыдущим позволит управленцам выстраивать индивидуальные образовательные маршруты |
| Принцип соответствия реализуемых программ задачам командного обучения | Предполагает осуществление обязательного конкурсного отбора образовательных программ, проведение их экспертизы на предмет соответствия поставленным целям заказчика и двум первым принципам. В состав экспертной комиссии могут быть включены представители всех заинтересованных сторон: заказчика (учредители организаций), потребителей (административные работники), исполнители (организации ДПО) |
| Принцип соответствия образовательного процесса положениям компетентностно-деятельностного подхода | Его воплощение в повседневной практике учреждения дополнительного образования означает обязательное наличие в программах внеаудиторной составляющей, которая находит свою реализацию ходу управленческой деятельности |
| Принцип обязательного учёта разной степени обученности слушателей | Предполагает наличие широких возможностей в плане реализации программ переподготовки и повышения квалификации с управленцами любого уровня профессиональной компетентности |

правлений, которые мы можем определить как наиболее распространённые в их среде профессиональные дефициты [5]. Рассмотрим их подробнее (табл. 2).

Принимая во внимание, что действительно эффективной деятельность занятого на современном предприятии административного работника может быть только при условии действия в составе команды, можно с уверенностью говорить и о том, что ликвидация отражённых в табл. 2 дефицитов будет наиболее эффективной при обучении в групповом формате. Большинство современных авторов (S.N. Vodneva, I.A. Donina, I.A. Dagaeva [1], К.В. Аверьянова [5]) обозначают соответствующим термином такой формат деятельности в системе ДПО, при котором реализация программ переподготовки и повышения квалификации управленцев подразумевает объединение нескольких слушателей для обмена знаниями, отработки умений и навыков или совместного изучения материала.

Эффективное использование такого подхода к усовершенствованию управленческих кадров представляется возможной при условии соблюдения пяти принципов. Рассмотрим их (табл. 3).

Завершая изучение процесса формирования профессиональной компетентности управленческих кадров в системе ДПО, следует в первую очередь сказать о том, что в настоящее время деятельность большинства руководителей характеризуется многозадачностью и реализуется зачастую при весьма ограниченных ресурсах. В подобных условиях необходимым для её успешного осуществления является внедрение командного подхода к управлению. Показательно при этом, что среди менеджеров, занятых сегодня в российских компаниях, присутствует понимание как самого этого факта, так и того, что для этого требуются особые компетенции. Управленцы также говорят о наличии у себя дефицитов в следующих областях: поддержание обратной связи, управление человеческим капиталом, финансовый менеджмент.

Деятельность, имеющая целью их ликвидацию, будет характеризоваться наибольшей эффективностью при условии организации обучения в групповом формате. В современной педагогических науке и практике этим термином обозначается такой формат деятельности в системе ДПО, при котором реализация программ переподготовки и повышения квалификации управленцев подразумевает объединение нескольких слушателей для обмена знаниями, отработки умений и навыков или совместного изучения материала.

Реализация группового формата в ходе переподготовки и повышения квалификации менеджеров будет результативной при соблюдении пяти основных принципов. Итоги анализа данных, содержащихся на страницах специальной литературы, позволяют утверждать, что к ним относятся принцип модульности обучения; накопительный принцип; принцип соответствия реализуемых программ задачам командного обучения; принцип соответствия образовательного процесса положениям компетентностно-деятельностного подхода; принцип обязательного учёта разной степени обученности слушателей.

Библиографический список

1. Vodneva S.N., Donina I.A., Dagaeva I.A. Formation of Management Teams of Educational Organizations. *Russia 2020 – a new reality: economy and society*: Proceeding of International Scientific and Practical Conference. Paris: Atlantis Press, 2021: 316–322.
2. Кузьмин П.В. Подходы к формированию системы управления профессиональным развитием работников образования. *Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2022; № 3 (63): 173–179.
3. Смыковская Т.К., Зудина Е.В. Модель повышения квалификации управленческих кадров в условиях становления цифровой образовательной среды: от разработки к апробации. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2023; № 9 (182): 52–59.
4. Грацианова Л.И., Громова Н.В., Тишкина Н.П. Актуальные направления совершенствования системы подготовки руководящих кадров для вузов в современных условиях. *Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова.* 2025; Т. 22, № 4: 165–177.
5. Аверьянова К.В. Анализ подготовки управленцев в сфере общего образования в России и других странах. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория.* 2022; № 1 (9): 76–89.

References

1. Vodneva S.N., Donina I.A., Dagaeva I.A. Formation of Management Teams of Educational Organizations. *Russia 2020 – a new reality: economy and society:* Proceeding of International Scientific and Practical Conference. Paris: Atlantis Press, 2021: 316–322.
2. Kuz'min P.V. Podhody k formirovaniyu sistemy upravleniya professional'nym razvitiem rabotnikov obrazovaniya. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 3 (63): 173–179.
3. Smykovskaya T.K., Zudina E.V. Model' povysheniya kvalifikacii upravlencheskih kadrov v usloviyah stanovleniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy: ot razrabotki k aprobacii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2023; № 9 (182): 52–59.
4. Gracianova L.I., Gromova N.V., Tishkina N.P. Aktual'nye napravleniya sovershenstvovaniya sistemy podgotovki rukovodyaschih kadrov dlya vuzov v sovremennyh usloviyah. *Vestnik Rossijskogo `ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plehanova.* 2025; T. 22, № 4: 165–177.
5. Aver'yanova K.V. Analiz podgotovki upravlencev v sfere obschego obrazovaniya v Rossii i drugih stranah. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya.* 2022; № 1 (9): 76–89.

*Статья поступила в редакцию 20.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-147-149

***Mungieva N.Z.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: georgia1972@mail.ru*

**SOCIAL AND MEDIA RESOURCE FACTORS IN THE FORMATION OF RUSSIAN YOUTH PATRIOTIC CONSCIOUSNESS.** The most significant social and media resource factors influencing the patriotic consciousness among modern Russian youth (generation Z, zoomers) formation process at the realities of 21st century first quarter end are being studied. For this purpose, the author, based on the results of the scientific and methodological literature analysis, as well as reflection on her own professional and pedagogical activity experience, proves the need to reform activities aimed at patriotic education of the generation Z. The terms “patriotism” and “patriotic consciousness” are given an essential characteristic. Taking into account the features, the main social and media resource factors influencing the formation of appropriate qualities in young men and wimen are described. Traditional and modern work forms with youth environment representatives are proposed, which make it possible to effectively use such factors in order to develop citizenship and patriotism, possibly leveling their negative effects.

*Key words:* **generation Z, educational work, patriotic education, patriotism, patriotic consciousness**

***Н.З. Мунгиева****, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: georgia1972@mail.ru*

# СОЦИАЛЬНЫЕ И МЕДИАРЕСУРСНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Подвергаются исследованию наиболее существенные из числа социальных и медиаресурсных факторов, оказывающих влияние на процесс становления у российской молодёжи конца первой четверти XXI в. (поколение Z, зумеры) патриотического сознания. Для этого автор на основании результатов анализа научно-методической литературы, а также рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности доказывает необходимость реформирования деятельности, направленной на патриотическое воспитание представителей поколения Z. Далее терминам «патриотизм» и «патриотическое сознание» даётся сущностная характеристика. С учётом её особенностей производится описание основных социальных и медиаресурсных факторов, влияющих на формирование у юношей и девушек соответствующих качеств. По завершении рассмотрения этих факторов предлагаются традиционные и современные формы работы с представителями молодёжной среды, позволяющие эффективно использовать подобные факторы в целях развития гражданственности и патриотизма, по возможности нивелируя их отрицательное действие.

*Ключевые слова:* **поколение Z, воспитательная работа, патриотическое воспитание, патриотизм, патриотическое сознание**

Актуальность изучения социальных и медиаресурсных факторов, влияющих на патриотическое воспитание представителей молодёжной среды, обусловлена необходимостью коренного реформирования соответствующего сегмента воспитательной деятельности, отражённой, в свою очередь, на страницах Федерального закона «О молодёжной политике в Российской Федерации» [1]. При этом вопрос о различных обстоятельствах, влияющих на модернизацию развития у представителей молодого поколения, таких важных в текущих условиях эскалации глобального противостояния качеств, как гражданственность и патриотизм, по сей день остаётся дискуссионным.

Плюрализм мнений учёных и практиков (Г.В. Мерзлякова, Е.И. Михалёва [2], Ф.Г. Косицын [3], С.Т. Алиева, С.З. Закарьяева, О.Н. Омаров, Р.В. Сулейманова [4]) в данном случае объясняется существованием определённых трудностей, связанных с возможностью использования факторов, которые могут быть отнесены к соответствующим категориям, в процессе гражданско-патриотического воспитания. Соответствующие трудности связаны, во-первых, с фактом существования кризисных тенденций в обществе, а значит, и в формировании системы духовно-нравственных качеств у представителей современной молодёжной среды, во-вторых – с необходимостью рационализации использования цифровой составляющей воспитательной работы.

Ввиду вышеизложенного мы можем согласиться с С.А. Моськиным [5] в том, что проблемы, связанные с действием социальных и медиаресурсных факторов на процесс формирования патриотического сознания российской молодёжи, их использования в целях оптимизации хода и результатов такой деятельности, сегодня требуют пристального изучения. Необходимо, добавляет Ф.Г. Косицын [3], с учётом современных преобразований в обществе, обусловленных состоянием развития цифровых технологий и, соответственно, становлением ряда принципиально новых форм социального взаимодействия, интенсифицировать поиски эффективных подходов к гражданскому и патриотическому воспитанию. Попытка решения данных вопросов будет осуществлена на страницах данной статьи.

Цель исследования, таким образом, – рассмотреть основные социальные и медиаресурсные факторы, оказывающие влияние на процесс становления у современной российской молодёжи патриотического сознания.

Задачи, которые необходимо для этого решить:

– раскрыть сущность терминов «патриотизм» и «патриотическое сознание»;

– описать основные социальные и медиаресурсные факторы, влияющие на формирование у молодых людей конца первой четверти XXI в. (поколение Z, зумеры) этих качеств;

– предложить формы работы с представителями молодёжной среды, позволяющие эффективно использовать подобные факторы в целях развития гражданственности и патриотизма.

По ходу решения перечисленных выше задач применялись следующие методы исследования: сравнение и обобщение, синтез и анализ данных, полученных автором в результате ознакомления со специальной литературой, а также рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна исследования заключается в том, что на его страницах терминам «патриотизм» и «патриотическое сознание» были даны толкования, релевантные ситуации, при которой учёт социальных и медиаресурсных факторов является одним из главных условий успешного формирования данных качеств у типичного представителя поколения Z.

Его теоретическая значимость состоит в описании ведущих социальных и медиаресурсных факторов, влияющих на формирование патриотического сознания современных молодых людей.

Практическая – в исследовании ряда форм работы с представителями поколения Z, позволяющих эффективно использовать подобные факторы в целях развития гражданственности и патриотизма.

Такой автор, как С.А. Москьин [5], рассматривает понятие патриотизма следующим образом: первичная социальная эмоция, комплекс переживаний и идей индивида, находящих своё выражение в свободоизъявлении чувств и социальных действий по отношению к малой и большой Родине. Будучи личным и глубоким чувством, сформированным социально-культурной средой, полагает данный исследователь, патриотизм способен объединять большое количество субъектов общественной жизни [5]. С ним не согласен ряд учёных (Г.В. Мерзлякова, Е.И. Михалёва [2], С.Т. Алиева, С.З. Закарьяева, О.Н. Омаров, Р.В. Сулейманова [4]), трактующих рассматриваемый термин не как чувство, но как качество личности, выражающееся в её готовности к практической деятельности на благо своего рода, этнокультурной общности, конфессии, села, города, района, области, края, страны.

Так или иначе, но с «патриотизмом» связана другая важная с точки зрения раскрытия темы данной статьи категория – «патриотическое сознание». Ф.Г. Косицын [3] трактует её как целостную систему представлений личности о судьбах Родины, благодаря которой эта личность осознаёт себя субъектом защиты и созидания Отечества, понимая при этом ценность патриотических чувств и искренне желая приносить пользу своей стране.

Г.В. Мерзлякова и Е.И. Михалёва [2], говоря о формировании патриотического сознания у зумеров, утверждают, что, рассматривая соответствующие вопросы, нельзя не учитывать такой тенденции, как становление общества потребления. Эти авторы полагают, что ориентированность экономического развития и культурных ценностей на массовое потребление товаров и услуг обусловливает кризисные тенденции, фиксирующиеся в развитии системы духовных и нравственных ценностей типичного представителя поколения Z [2].

Действие данного социального фактора, добавляют С.Т. Алиева, С.З. Закарьяева, О.Н. Омаров, Р.В. Сулейманова [4], усугубляется событиями последних лет. Именно они сыграли роль вызова для поколения, начальный период социализации которого пришёлся на сравнительно спокойные 2000-е и ранние 2010-е гг. Ответ на него возможен, если учесть, что подобное воздействие на формирующееся патриотическое сознание представителей молодёжной среды нередко осуществляется в рамках гибридной войны, которую геополитические противники России ведут против неё, широко реализуя при этом преимущества так называемой «мягкой силы».

Исследователи Ф.Г. Косицын [3] и С.А. Моськин [5] утверждают, что помимо этих социальных факторов, оказывающих мощнейшее влияние на процесс развития патриотического сознания российской молодёжи, существует ещё несколько. Их можно разделить на макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы (табл. 1).

Таблица 1

Социальные факторы, влияющие на процесс становления патриотического сознания у представителей современной молодёжной среды

| | |
|---|---|
| Макрофакторы | Явления и процессы национального и общемирового масштаба, происходящие в политической жизни |
| | Деятельность освещающих их средств массовой информации, прежде всего, электронных |
| Мезофакторы | Региональная политика |
| | Экономическое и культурное развитие региона, района, города, села, в котором проживает представитель молодёжной среды |
| Микрофакторы | Деятельность образовательных учреждений |
| | Активность элементарных ячеек общества, таких как семья и иные малые социальные группы |

Исследователям (Г.В. Мерзлякова, Е.И. Михалёва [2], С.Т. Алиева, С.З. Закарьяева, О.Н. Омаров, Р.В. Сулейманова [4]) известен также ряд медиаресурсных факторов, оказывающих существенное влияние на процесс формирования патриотического сознания у современной российской молодёжи (табл. 2).

Таблица 2

Медиаресурсные факторы развития патриотического сознания у представителей молодёжной среды

| Фактор | Присущие ему потенции в плане влияния на ход и результаты патриотического воспитания |
|---|---|
| Социальные сети | Являются площадкой для общения на различные темы. Следовательно, возможность выбора тем и направления хода их обсуждений, привлечения специалистов в различных областях могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на развитие патриотического сознания |
| | Позволяют оперативно распространять актуальную информацию, создавать тематические группы, организовывать онлайн- и офлайн-мероприятия различной направленности и форматов, что может быть использовано как в целях развития гражданственности и патриотизма, так и иных, в том числе деструктивных |
| Игры и приложения | Могут быть созданы на основе исторических событий и/или посвящены культуре и традициям народов России, что позволяет сделать обучение патриотизму интерактивным и увлекательным, предоставляя юношам и девушкам возможности не только для лучшего усвоения информации, но и для развития критического мышления. При этом сохраняется проблема содержательной стороны соответствующего контента и его качественных характеристик |
| Медиапроеткы | Игровые и документальные фильмы, анимация, видеоклипы, подкасты и иной мультимедийный контент может служить эффективным инструментом для создания в среде зумеров определённого имиджа их малой и большой Родины. По этой причине такие ресурсы требуют повышенного внимания, особенно в части информирования целевой аудитории о различных аспектах национальной и региональной истории, культурных и природных достояниях России, жизни и деятельности выдающихся сограждан |

Как видим, спектр различных факторов, влияющих на формирование патриотического сознания у представителей поколения Z, чрезвычайно широк. Со-

Таблица 3

Формы организации деятельности, способствующей активизации развития патриотического сознания у представителей современной молодёжной среды

| Традиционные | |
|---|---|
| Категория | Примеры |
| Интегрированные в учебный процесс вуза (школы, организации СПО) | Любые, подлежащие использованию в рамках изучения таких дисциплин, как «Всеобщая история», «История России», «История мировых религий», «История международных отношений», «География», «Историческая география», «Обществознание» и др. |
| Интегрированные в систему воспитательной работы | Экскурсии |
| | Военно-спортивные игры |
| | Работа в составе поисковых групп |
| | Тематические выставки |
| Интегрированные в жизнедеятельность молодых людей | Чтение классической литературы |
| | Просмотр художественных и документальных кинофильмов, передач, рассказывающих о знаковых событиях и людях, традиционной культуре многонационального народа РФ |
| Современные | |
| Культурно-досуговые мероприятия | Фестивали, конкурсы патриотической направленности, реализуемые при широком использовании цифровых устройств, что предоставляет участникам возможность для активного взаимодействия между собой и с другими субъектами воспитательного процесса, в том числе в случае значительной удалённости друг от друга |
| Подразумевающие использование возможностей нейросетей | Групповые беседы, дискуссии патриотической направленности с применением интерфейса, интегрированного в платформы Telegram, «ВКонтакте» и др. |
| Игровые формы | Онлайн-игры патриотической направленности на онлайн-платформах |

ответственно, отличаются многообразием и формы, направленные на их использование. Их перечень включает как традиционные, так и современные варианты организации активности (табл. 3).

Таким образом, завершая рассмотрение различных факторов, оказывающих влияние на ход и результаты процесса формирования патриотического сознания российской молодёжи, отметим, что патриотизм представляет собой качество личности, выражающееся в её готовности к практической деятельности на благо своего рода, этнокультурной общности, конфессии, села, города, района, области, края, страны. Результаты анализа специальной литературы и собственного профессионально-педагогического опыта автора позволяют также утверждать, что с категорией «патриотизм» тесно связана другая – «патриотическое сознание». Она понимается следующим образом: целостная система представлений личности о судьбах Родины, благодаря которой эта личность осознаёт себя субъектом защиты и созидания Отечества, понимая при этом ценность патриотических чувств и искренне желая приносить пользу своей стране.

Одним из главных социальных факторов, влияющих на патриотическое воспитание современных молодых людей, является становление общества потребления. Его по преимуществу отрицательное действие усугубляется наблюдаемым сегодня ростом международной напряжённости на вызовы, связанные с которым формирующееся патриотическое сознание зумеров может ответить не всегда, во всяком случае самостоятельно. Помимо этого фиксируется также ряд иных факторов схожей природы, которые можно разделить на макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы. Из медиаресурсных же следует назвать социальные сети, игры и приложения, медиапроеткы.

Так как спектр различных факторов, влияющих на формирование патриотического сознания у представителей поколения Z, чрезвычайно широк, характеризуются многообразием и формы деятельности, направленной на его развитие. Их перечень включает как традиционные, так и современные. При этом современные формы подразумевают широкое использование информационных технологий.

Библиографический список


1. *О молодежной политике в Российской Федерации*. Федеральный закон от 30.12.2020 N 489-ФЗ (ред. от 23.07.2025). Avaliable at: https://login.consultant.ru/link/?req=doc&base=LAW&n=510608&dst=100203&demo=1
2. Мерзлякова Г.В., Михалёва Е.И. О Возможности применения социотехнологических форм в патриотическом воспитании современной молодёжи. *Вестник Удмуртского университета.* Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2024; Т. 34, № 2: 203–216.
3. Косицын Ф.Г. *Ценностные основания воинской службы в условиях развития цифрового общества в России.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2023.
4. Алиева С.Т., Закарьяева С.З., Омаров О.Н., Сулейманова Р.В. Культура и традиции российской армии как важный фактор в военно-патриотическом воспитании будущих защитников Родины. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2021; Т. 15, № 2: 10–15.
5. Моськин С.А. Патриотизм как инструмент воспитания молодого поколения. *Автономия личности.* 2023; № 2 (30): 16–20.


References


1. *O molodezhnoj politike v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 30.12.2020 N 489-FZ (red. ot 23.07.2025). Avaliable at: https://login.consultant.ru/link/?req=doc&base=LAW&n=510608&dst=100203&demo=1
2. Merzlyakova G.V., Mihaleva E.I. O Vozmozhnosti primeneniya sociotehnologicheskih form v patrioticheskom vospitanii sovremennoj molodezhi. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2024; T. 34, № 2: 203–216.
3. Kosicyn F.G. *Cennostnye osnovaniya voinskoj sluzhby v usloviyah razvitiya cifrovogo obschestva v Rossii.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2023.
4. Alieva S.T., Zakar'yaeva S.Z., Omarov O.N., Sulejmanova R.V. Kul'tura i tradicii rossijskoj armii kak vazhnyj faktor v voenno-patrioticheskom vospitanii buduschih zaschitnikov Rodiny. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2021; T. 15, № 2: 10–15.
5. Mos'kin S.A. Patriotizm kak instrument vospitaniya molodogo pokoleniya. *Avtonomiya lichnosti.* 2023; № 2 (30): 16–20.


*Статья поступила в редакцию 21.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-149-153

***Pivneva S.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Public and Social Technologies of the Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

***Grebennikova V.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dean of Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*

***Nikitina N.I.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Psychology and Pedagogy, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: nn00803@mail.ru*

**THE ROLE OF PROCESS MODELING IN THE IMPLEMENTATION OF A POLYPARADIGMATIC APPROACH TO PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONALIZATION OF POSTGRADUATE STUDENTS.** In the context of high demands on the quality of training of scientific, scientific and pedagogical personnel (specialists of the highest expert qualification), there is a need to model processes that ensure effective pedagogical support for the professionalization of postgraduate students. The modern system of postgraduate education performs several key functions at once: development of research competencies and scientific search

skills in students, psychological and pedagogical support for the professionalization of postgraduate graduates in various labor spheres (scientific, educational and pedagogical, administrative and managerial, industrial, etc.), development of professional and personal qualities necessary for work in a complex, rapidly changing environment, etc. In these conditions, pedagogical support for the professionalization of postgraduate students becomes an integral component of the educational process aimed at forming not only specialized knowledge, skills in a specific scientific field, but also universal competencies such as critical thinking, metacognition, creativity, teamwork, project management, multicultural communication, etc. The polyparadigmatic approach, based on the appropriate synthesis of different educational paradigms, integration of traditional and innovative methodologies, provides ample opportunities for increasing the effectiveness of multi-aspect training of postgraduate students. This article discusses: the essence of the polyparadigmatic approach and process modeling, the stages of modeling the process of applying the polyparadigmatic approach to pedagogical support for the professionalization of postgraduate students, the structural elements of the pedagogical support model, and develops recommendations for the design and implementation of this model. Particular attention is paid to the principles (the principle of systematicity, the principle of goal orientation, the principle of taking into account procedural changes, the principle of iterativity, etc.) that underlie process modeling. This article demonstrates the importance of process modeling in pedagogy and its potential impact on the modernization of postgraduate education in modern conditions.

*Key words:* **postgraduate students, process modeling, polyparadigmatic approach, educational process, professionalization, pedagogical support**

***С.В. Пивнева**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*
***В.М. Гребенникова**, д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
***Н.И. Никитина**, д-р пед. наук, проф., ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова», г. Москва, E-mail: nn00803@mail.ru*

# РОЛЬ ПРОЦЕССНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ АСПИРАНТОВ

В условиях высоких требований к качеству подготовки научных, научно-педагогических кадров (специалистов высшей экспертной квалификации) возникает необходимость в моделировании процессов, обеспечивающих эффективное педагогическое сопровождение профессионализации аспирантов. Современная система аспирантского образования выполняет сразу несколько ключевых функций: развитие у обучающихся исследовательских компетенций и навыков научного поиска, психолого-педагогическое обеспечение профессионализации выпускников аспирантуры в различных трудовых сферах (научных, образовательно-педагогических, административно-управленческих, индустриальных, и др.), развитие профессиональных и личностных качеств, необходимых для работы в сложной, быстро меняющейся среде, и др. В этих условиях педагогическое сопровождение профессионализации аспирантов (ПА) становится неотъемлемым компонентом образовательного процесса, направленным на формирование не только специализированных знаний, навыков в конкретной научной области, но и универсальных компетенций, таких как критическое мышление, метакогниции, креативность, командная работа, управление проектами, мультикультурная коммуникация, и др. Полипарадигмальный подход (ПП) к педсопровождению ПА, основывающийся на целесообразном синтезе разных образовательных парадигм, интеграции традиционных и инновационных методологий, предоставляет широкие возможности для повышения эффективности этого процесса. В данной статье рассматриваются сущность полипарадигмального подхода и процессного моделирования, этапы моделирования процесса применения ПП к педсопровождению профессионализации аспирантов, структурные элементы модели педсопровождения ПА; разрабатываются рекомендации по проектированию и реализации данной модели. Особое внимание уделено принципам (системности, целевой ориентированности, учета процессуальных изменений, итеративности и др.), которые лежат в основе процессного моделирования. Данная статья демонстрирует значимость процессного моделирования в педагогике и его потенциальное влияние на модернизацию аспирантского образования в современных условиях.

*Ключевые слова:* **аспиранты, процессное моделирование, полипарадигмальный подход, образовательный процесс, профессионализация, педагогическое сопровождение**

В условиях быстрой трансформации научной, образовательной и вариативных профессиональных сред система профессиональной подготовки на уровне аспирантуры сталкивается с необходимостью применения полипарадигмального подхода (ПП), который представляет собой концептуальную рамку, основанную на целесообразном, аргументированном синтезе различных психолого-педагогических теорий (например, конструктивизма, бихевиоризма, когнитивизма, прагматизма и др.), парадигм, традиций и позволяющую с разных точек зрения проанализировать сложные образовательные процессы и применить соответствующие стратегии обучения в зависимости от того или иного контекста. Традиционные педагогические модели, основанные на единичных парадигмах, часто оказываются ограниченными в условиях растущей сложности задач и высоких требований к выпускникам аспирантуры. ПП, объединяющий несколько методологических образовательных подходов (социокультурный подход, субъектно-деятельностный, компетентностный и др.), методов и концепций (концепция личностно-развивающего образования, персонализированного профобразования и др.), отвечает на эту проблему, создавая гибкую, адаптивную и интегративную среду для профессионализации аспирантов [1–13].

Цель настоящей статьи направлена на исследование процессного моделирования при реализации полипарадигмального подхода к педагогическому сопровождению профессионализации аспирантов.

Задачи статьи: рассмотреть сущность полипарадигмального подхода; изучить возможности полипарадигмального подхода в процессе педагогического сопровождения профессионализации аспирантов; рассмотреть роль процессного моделирования в реализации полипарадигмального подхода к педагогическому сопровождению профессионализации аспирантов.

Научная новизна работы состоит в том, чтобы рассмотреть процессное моделирование в педагогике как мощный инструмент для анализа, проектирования и улучшения образовательного процесса на примере процесса педагогического сопровождения профессионализации аспирантов.

С научной новизной связана и её теоретическая – обогащением методологии и технологии профессионального образования в вопросах, касающихся применения процессного моделирования в ходе реализации полипарадигмального подхода к педагогическому сопровождению профессионализации аспирантов.

Практическая значимость исследования состоит в определении механизмов реализации полипарадигмального подхода в процессе педагогического сопровождения профессионализации аспирантов, которые нацелены на создание целостной образовательной системы, способной дать аспирантам конкурентные преимущества в их научной и профессиональной деятельности.

Современная научная и профессиональная среды требуют от выпускников аспирантуры не только глубоких знаний в своей узкой области, но и способности к критическому анализу, креативному решению сложных комплексных проблем, междисциплинарному взаимодействию, что обусловливает необходимость внедрения полипарадигмального подхода (ПП) в образовательный процесс аспирантуры, который органично сочетает в себе различные педагогические парадигмы и методы, позволяя создать более эффективные условия для профессионализации будущих ученых, исследователей, кадров высшей квалификации.

ПП предполагает использование взаимообогащающих теоретических и методологических основ, заимствованных из различных педагогических, психологических, социокультурных парадигм, основывается на интеграции и синтезе контекстуальных рамок, ценностей и методик, предоставляющих гибкость и адаптивность в образовательной деятельности.

Профессионализация аспирантов (ПА) представляет собой сложный, многоаспектный, нелинейный, разновекторный, динамичный процесс, в ходе которого формируется уровень карьерной компетентности молодых учёных, специалистов экспертного уровня, необходимый для выполнения их профессиональных задач в научной, образовательной или другой инновационной профдеятельности. ПП к педсопровождению ПА включает разумную интеграцию ряда образовательных теорий, парадигм (компетентностной, субъектно-деятельностной), методов и технологий в рамках единой концепции образовательного процесса аспирантуры. В целом же ПА является многофакторным, полиэтапным процессом, который выходит за рамки узкого академического обучения и охватывает формирование широкого спектра компетенций – от научно-исследовательской деятельности до навыков взаимодействия в междисциплинарных и межкультурных контекстах.

Полипарадигмальное педсопровождение ПА можно определить как целостную педагогическую систему, основанную на органичном сочетании (синергии) различных психолого-педагогических парадигм, методологических подходов и направленную на развитие научно-исследовательского, профессионального и личностного потенциала аспирантов.

Главной целью полипарадигмального педсопровождения ПА является подготовка выпускников аспирантуры к выполнению сложных транспрофессиональных задач в разнообразных контекстах, что достигается через развитие комплекса профессиональных и надпрофессиональных компетенций (soft skills,

навыков работы с информацией, ответственности за результаты своей научной деятельности, соблюдение норм профессиональной и академической этики и др.); развитие способности к адаптации в динамично изменчивых условиях профессиональной и научной деятельности; обеспечение системности и междисциплинарности мышления, позволяющей интегрировать знания из различных научных сфер; и др.

Переход аспирантов из статуса обучающегося в статус профессионала высшей квалификации требует специальных условий их подготовки. Полипарадигмальное педсопровождение ПА позволяет создавать целостное образовательное пространство, включающее синергию транснаучных теорий, исследовательскую практику и педагогическую деятельность; синхронизировать научный, профессиональный и личностный рост аспиранта; обеспечить гибкость образовательного процесса и учитывать индивидуальные траектории профессионального развития аспирантов.

Современная педагогика сталкивается с задачами повышения эффективности профессионально-образовательных процессов и удовлетворения требованиям быстроменяющихся научного, социального, технологического, культурного, профессионального, экономического, геополитического контекстов. Эти условия диктуют необходимость использования сложных методов анализа и проектирования профессионально-образовательных систем. Одним из таких методов является процессное моделирование (ПМ), направленное на оптимизацию, проектирование, систематизацию процессов (в том числе и образовательных) через их формальное описание, анализ и улучшение [7; 8]. ПМ представляет собой методологию, берущую начало из управления бизнес-процессами, которая активно используется для описания, анализа и улучшения процессов в различных областях, включая педагогику [3; 10]. Базовыми принципами ПМ в педагогике являются следующие: а) принцип системности (предполагает рассмотрение образовательной деятельности не как набора независимых элементов, а как единой системы, в котором каждый компонент зависит от других); б) принцип целевой ориентированности (предусматривает чёткое определение целей каждого педпроцесса, которые направляют проектирование и реализацию модели данного процесса); в) принцип учета процессуальных изменений (ПМ должно учитывать возможности оптимизации процессов, внедрения инноваций, устранения «узких мест» в образовательной деятельности и др.); г) принцип динамичности (образовательный процесс не является статичным; он включает в себя изменения, адаптации и новые вводные данные, которые влияют на его развитие; образовательные процессы также изменяются во времени, что подразумевает необходимость учета временных аспектов в моделировании); д) принцип интерактивности (ПМ должно учитывать вариативность взаимодействий между различными участниками образовательного процесса (преподавателями, обучающимися, администрацией, социальными партнерами и др.); е) принцип итеративности (ПМ может подразумевать многократное обновление и корректировку моделей на основе анализа результатов и обратной связи).

ПМ в педагогике ориентировано на анализ всех процессов, которые значимы для целостной образовательной деятельности, что включает, например, анализ процессов организации обучения (в частности процессов распределения временных и кадровых ресурсов, планирования учебных занятий, разработки учебных материалов и др.), процессов взаимодействия всех субъектов образования (в частности анализ активности обучающихся в рамках аудиторной и внеаудиторной самообразовательной деятельности, анализ процесса обратной связи и др.), анализ процесса оценки (диагностика уровня знаний перед началом процесса обучения и оценка достигнутых результатов).

Одной из ключевых особенностей ПМ является использование формальных графических форм для представления процессов: диаграммы потоков данных (Data Flow Diagram; отображают перемещение данных между этапами образовательного процесса); диаграммы потоков работы (Workflow Diagram; используются для отображения последовательности шагов процесса, например, от выдачи задания до его оценки); блок-схемы (Flowcharts; визуальное представление образовательного процесса с указанием его этапов и их взаимосвязей).

Можно выделить следующие ключевые этапы ПМ в педагогике: а) этап постановки образовательной задачи и сбора, анализа информации (на данном этапе определяется, для чего будет построена процессная модель, например, это может быть управление профессионализацией аспирантов, реализация полипарадигмального подхода или улучшение методик преподавания; осуществляется сбор актуальных данных о текущем состоянии образовательного процесса, включая статистические данные, мнения участников процесса и объективные оценки; этот этап помогает сформировать полное представление о существующих проблемах и возможностях); б) этап выявления компонентов процесса (в частности материально-техническая образовательная база, кадровые ресурсы, взаимодействие между преподавателями и обучающимся, дидактический инструментарий, критерии успеха и способ измерения эффективности процесса); в) этап определения взаимосвязей между компонентами (на данном этапе моделируются последовательность и взаимосвязь между этапами образовательного процесса; например, визуализируется цикл передачи теоретического материала, закрепления его на практике и получения обратной связи от обучающегося; выявление взаимосвязей позволит понять, каким образом изменения в одном компоненте могут повлиять на другие элементы образовательного процесса); г) этап разработки модели (ПМ представляет собой процедуру создания абстрактной модели, отражающей ключевые элементы и связи процессов в образовании, что позволяет понимать, как различные компоненты образовательной среды взаимодействуют друг с другом, как они влияют на достижение образовательных целей; модель может быть построена с использованием блок-схемы, динамических диаграмм и графиков, цифровых симуляций и др.); д) этап тестирования (внедрения) модели (оценка эффективности разработанной модели проводится путём её внедрения в образовательную практику; внедрение модели в реальный образовательный процесс требует комплексного подхода, включающего обучение преподавателей, адаптацию учебных материалов, организацию необходимых условий и многое др.); е) этап оценки и корректировки модели (по окончании всех этапов цикла реализации модели она должна быть оценена на предмет ее эффективности, что можно осуществить через анализ достигнутых образовательных результатов и сбор обратной связи от участников процесса; на основании результатов тестирования, случае необходимости модель корректируется и адаптируется с учетом полученных данных).

Применение ПМ в образовательной системе предоставляет ряд преимуществ, в частности: а) понимание взаимосвязей внутри системы (упрощается анализ сложных образовательных процессов, создаётся возможность выявлять «узкие места», например, недостаточную эффективность определённого метода); б) повышение качества управления образовательным процессом (руководители образовательных учреждений могут использовать ПМ для улучшения управления ресурсами, коррекции учебных планов, внедрения новых технологий, и др.); в) ПМ является основой для оптимизации процессов (методологически и технологически грамотное моделирование процессов выявляет избыточные или неэффективные этапы, что позволяет их устранить и повысить общую эффективность); г) повышение адаптивности системы образования (образовательные модели, выстроенные на основе ПМ, легко адаптируются к изменению целей или требований, например, внедрению новых стандартов); д) оценка эффективности (на основе ПМ становится возможно адекватное измерение достижений в обучении, эффективности взаимодействия преподавателя и обучающихся, а также анализ результативности применяемых методик и технологий).

В целом же ПМ в педагогике представляет собой мощный инструмент для анализа, проектирования, улучшения образовательных систем. Его применение позволяет рассматривать образование как динамическую совокупность процессов, подлежащих систематическому и комплексному, многофакторному анализу, оптимизации. Постепенное расширение применения ПМ создаёт перспективы для повышения качества образования, адаптации обучающих технологий под индивидуальные запросы и формирования устойчивых учебных систем. Процессные модели становятся основой для дальнейшего совершенствования педагогической науки и практики, способствуя переходу к новому этапу развития образовательных систем.

Ключевым этапом моделирования процесса реализации полипарадигмального подхода в педсопровождении ПА является этап анализа актуальных образовательных потребностей, профессиональных предпочтений, мотивации аспирантов и определения целей педсопровождения; на данном этапе необходимо учитывать ожидания аспирантов, требования их будущей профессиональной деятельности, актуальные и перспективные тенденции в научной, педагогической, технологической и других профессиональных сферах [5; 12]; данный этап предполагает диагностику исходного уровня развития у аспирантов универсальных, профессиональных, исследовательских компетенций, выявление специфики индивидуальных стилей познания, определение специфики имеющегося у них образовательного и профессионального опыта.

Модель реализации полипарадигмального подхода в педсопровождении ПА включает в себя несколько ключевых блоков: а) задачно-целевой (определение целей профессионализации на всех уровнях подготовки аспиранта (научная, педагогическая, административно-управленческая, профессионально-экспертная деятельность); данный блок определяет стратегические цели и задачи педсопровождения ПА: развитие исследовательских компетенций, включая способность к разработке и реализации собственных научных проектов; развитие педагогических навыков, необходимых для преподавания; развитие инновационного мышления и способности к внедрению научных результатов в профессиональную практику, навыков управления проектами и работы в междисциплинарной команде; становление профессиональной идентичности выпускника аспирантуры посредством различных образовательных, научно-исследовательских практик и профстажировок; повышение уровня академической и профессиональной мобильности выпускников аспирантуры); б) эмоционально-ценностный блок (формирует мотивацию и установку аспирантов на профессиональную деятельность в том или ином секторе экономики, на развитие своей карьерной компетентности, установку на принятие транспрофессионализма и поликарьеры как современных трендов на рынке труда; данный блок важен для создания положительного отношения к профессиональной научной работе или научно-преподавательской деятельности; в рамках данного блока важно развивать навыки стрессоустойчивости, саморегуляции аспирантов); в) содержательно-когнитивный блок (включает разработку и реализацию междисциплинарных учебных курсов, объединяющих теоретическую, практическую и научно-исследовательскую составляющие; образовательные программы аспирантуры разрабатываются с учетом ПП и охватывают узко-специализированные и системные политеоретические знания, и др.; учебные модули могут включать как классические тео-

рии, так и новейшие исследования, позволяя аспирантам получить системное представление о своей научной области, и др.); г) деятельностно-практический блок (включает разнообразие методов, форм организации учебного процесса, направленных на развитие универсальных, профессиональных, исследовательских компетенций; предусматривает применение современных технологий обучения, включая дистанционные и гибридные формы, что позволит расширить возможности обучения и повышения доступности образования [13]; включает в себя умения, навыки, которые аспиранты развивают в ходе практики, стажировок, участия в научных и профессионально-прикладных проектах; предусматривает создание системы наставничества: взаимодействие с опытными преподавателями, практикующими учеными, профессионалами экспертного уровня, которые могут направлять и поддерживать аспирантов в их профессиональном развитии; данный блок включает и реализацию рефлексивных практик, развивающих метапознание, субъектно-индивидуальную профессиональную и научно-исследовательскую осознанность аспирантов); д) социально-педагогический блок (акцентирует внимание на взаимодействии аспирантов с коллегами, научным руководителем, преподавателями, представителями научного и профессиональных сообществ; учитывает роль педагогов-наставников, междисциплинарных команд и внешних экспертов в ПА; данный блок очень важен, поскольку помогает аспирантам развивать навыки сотрудничества, стрессоустойчивости, мультикультурной коммуникации и перестройки собственного ментального фона в контексте научной работы; содействует укреплению социальных связей в профессиональных и научном сообществах, и др.); е) контрольно-оценочный блок (мониторинг прогресса аспирантов путём выполнения заданий, исследовательских проектов и защиты научных достижений; система оценки должна быть разнообразной и учитывать многогранность профессионализации аспирантов; следует использовать формативную оценку (анализ результатов регулярной обратной связи в формате консультаций и встреч с наставниками); суммативную экспертную оценку (оценка результатов индивидуальной научно-исследовательской деятельности аспиранта, результатов педагогической практики, участия в междисциплинарных и профессионально-прикладных проектах, отзывы работодателей баз стажировок и др.; рефлексивные оценки (аспиранты самостоятельно анализируют и оценивают уровень сформированности исследовательских, универсальных, профессиональных компетенций, используя профессионально-образовательные портфолио, и др.).

Эффективная реализация модели требует ориентации на долгосрочные профессиональные цели аспирантов, включая развитие навыков стратегического мышления и планирования карьеры, а также гармоничного сочетания всех блоков модели.

Таким образом, полипарадигмальный подход находит все большее применение в практике аспирантского образования, обеспечивая качественную подготовку специалистов высшей квалификации, способных к созданию инновационных решений в быстроменяющемся мире; в свою очередь, моделирование процесса реализации ПП к педсопровождению ПА является стратегически важным направлением совершенствования многоаспектной подготовки выпускников аспирантуры.

Профессионализация аспирантов представляет собой процесс, в ходе которого будущие кадры высшей квалификации осваивают специфические профессиональные роли, разрабатывают индивидуальный исследовательский и профессиональный стили, развивают компетенции, необходимые для научной, педагогической, управленческой или другой профдеятельности.

Полипарадигмальное педсопровождение профессионализации аспирантов представляет собой концептуальный подход, основанный на целесообразной интеграции различных парадигм обучения, в рамках которого каждая парадигма имеет собственный вклад в развитие научного мышления, исследовательских, универсальных, профессиональных компетенций, личностного роста аспирантов.

Полипарадигмальный подход (ПП) позволяет избежать однобокости в образовательном процессе, повышая его гибкость и адаптивность к индивидуальным особенностям аспирантов и требованиям общества. ПП играет важную роль в процессе педсопровождения ПА, поскольку способствует развитию критического и системного мышления, позволяя аспирантам анализировать информацию с различных точек зрения, синтезировать базовые положения традиционных и новационных концепций; обеспечивает интеграцию теоретических знаний и практических навыков; позволяет учитывать индивидуальные особенности и потребности аспирантов, предлагая гибкие и адаптивные стратегии обучения.

Процессное моделирование (ПМ) в педагогике представляет собой мощный инструмент для анализа, проектирования, оптимизации образовательных процессов. ПМ ориентировано на анализ всех этапов образовательной деятельности – от планирования учебного занятия до оценки результатов обучения в целом. ПМ опирается на концепцию педагогической системности, предполагающую целостное представление образовательных процессов, в котором все элементы тесно и функционально взаимосвязаны, работают на достижение общих целей. Понимание сущности и применение ПМ не только обогащает педагогическую практику, но и создает новые возможности для развития образовательных систем. Поскольку образовательное пространство продолжает эволюционировать под воздействием разнообразных современных вызовов, процессное моделирование становится важным аспектом, необходимым для эффективного реагирования на изменения и профподготовки высококвалифицированных специалистов, готовых к новым вызовам. Таким образом, дальнейшие исследования в области процессного моделирования имеют все основания для оптимизации образовательных практик, в том числе и в аспирантуре.

Библиографический список


1. Вольхин С.Н., Пивнева С.В. Роль научного руководителя в выборе аспирантом субъективно значимого вектора своей профессионализации. *Психология, педагогика и андрагогика: тенденции и перспективы развития в современном информационном обществе*: материалы II Международной научно-практической конференции. Краснодар: Издательство «Перспектива», 2024: 78–84.
2. Гребенникова В.М., Пивнева С.В. Полипарадигмальность в процессе подготовки научно-педагогических кадров. *Повышение качества профессиональной подготовки трудовых ресурсов: полипарадигмальный подход*: материалы II Международной научно-практической конференции. Краснодар: Издательство «Перспектива», 2024: 135–138.
3. Марка Д.А., Мак Гоуэн Г. Методология структурного анализа и проектирования. Москва: МетаТехнология, 1993.
4. Пивнева С.В. О методологических подходах к процессу управления качеством обучения аспирантов. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2023; № 3: 313–319.
5. Пивнева С.В. Педагогические условия реализации полипарадигмального подхода в образовательном процессе аспирантуры. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2024; № 4 (96): 43–48.
6. Пивнева С.В. Практические аспекты реализации полипарадигмальности педагогического обеспечения развития профессиональной и научно-исследовательской идентичности аспирантов. *Педагогические исследования*. 2024; № 4: 217–239.
7. Пятецкий В.Е. Управление инновационными процессами: методологические основы и принципы инновационного менеджмента в управлении предприятиями. Москва: Издательский дом МИСиС, 2017.
8. Репин В.В., Елиферов В.Г. *Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов*. Москва: РИА «Стандарты и качество», 2017.
9. Сербина Н.В. Проблема трудоустройства выпускников вузов: карьерная компетентность как условие их адаптации к рынку труда. *Экономика труда*. 2021; Т. 8, № 12: 1501–1512.
10. Тесленко И.Б., Губернаторов А.М. Моделирование бизнес-процессов. Владимир: Издательство ВлГУ, 2020.
11. Томилина Т.А. Психологическое сопровождение развития карьерной компетентности государственных служащих в профессиональной деятельности. *Молодой учёный*. 2019; № 49 (287): 574–578.
12. McDaniels C., Gysbers N.C. *Counseling for career development: theories, resources, and practice*. San Francisco: Publisher «Jossey-Bass», 1992.
13. Strielkowski W., Grebennikova V., Lisovskiy A., Rakhimova G., Vasileva T. AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation. *Sustainable Development*. 2024; T. 33, № 2: 1921–1947.


References


1. Vol'hin S.N., Pivneva S.V. Rol' nauchnogo rukovoditelya v vybore aspirantom sub`ektivno znachimogo vektora svoej professionalizacii. *Psihologiya, pedagogika i andragogika: tendencii i perspektivy razvitiya v sovremennom informacionnom obschestve*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: Izdatel'stvo «Perspektiva», 2024: 78–84.
2. Grebennikova V.M., Pivneva S.V. Poliparadigmal'nost' v processe podgotovki nauchno-pedagogicheskih kadrov. *Povyshenie kachestva professional'noj podgotovki trudovyh resursov: poliparadigmal'nyj podhod*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: Izdatel'stvo «Perspektiva», 2024: 135–138.
3. Marka D.A., Mak Gou`en G. Metodologiya strukturnogo analiza i proektirovaniya. Moskva: MetaTehnologiya, 1993.
4. Pivneva S.V. O metodologicheskih podhodah k processu upravleniya kachestvom obucheniya aspirantov. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2023; №?3: 313–319.
5. Pivneva S.V. Pedagogicheskie usloviya realizacii poliparadigmal'nogo podhoda v obrazovatel'nom processe aspirantury. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2024; № 4 (96): 43–48.
6. Pivneva S.V. Prakticheskie aspekty realizacii poliparadigmal'nosti pedagogicheskogo obespecheniya razvitiya professional'noj i nauchno-issledovatel'skoj identichnosti aspirantov. *Pedagogicheskie issledovaniya*. 2024; №?4: 217–239.
7. Pyateckij V.E. Upravlenie innovacionnymi processami: metodologicheskie osnovy i principy innovacionnogo menedzhmenta v upravlenii predpriyatiyami. Moskva: Izdatel'skij dom MiSiS, 2017.

8. Repin V.V., Eliferov V.G. *Processnyj podhod k upravleniyu. Modelirovanie biznes-processov*. Moskva: RIA «Standarty i kachestvo», 2017.
9. Serbina N.V. Problema trudoustrojstva vypusknikov vuzov: kar'ernaya kompetentnost' kak uslovie ih adaptacii k rynku truda. *`Ekonomika truda*. 2021; T. 8, № 12: 1501–1512.
10. Teslenko I.B., Gubernatorov A.M. Modelirovanie biznes-processov. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2020.
11. Tomilina T.A. Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya kar'ernoj kompetentnosti gosudarstvennyh sluzhaschih v professional'noj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 49 (287): 574–578.
12. McDaniels C., Gysbers N.C. *Counseling for career development: theories, resources, and practice*. San Francisco: Publisher «Jossey-Bass», 1992.
13. Strielkowski W., Grebennikova V., Lisovskiy A., Rakhimova G., Vasileva T. AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation. *Sustainable Development*. 2024; T. 33, №?2: 1921–1947.

*Статья поступила в редакцию 25.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-153-155

***Pivovarov V.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Social Education (Voronezh, Russia), E-mail: wladimirpivovarov@yandex.ru*
***Komarovskaya E.P.,*** *Doctor of Sciences (History), Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Social Education (Voronezh, Russia), E-mail: ele-kom2006@yandex.ru*

**RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE OF PERSONIFICATION/INDIVIDUALIZATION IN THE OPEN EDUCATION SYSTEM.** The authors study the Russian and foreign experience of the educational process carried out with university students in the open education system personification and individualization study. Before revealing the main topic, the authors pay attention to the features inherent in the modern stage of scientific and technological progress. Based on their study, a conclusion is drawn regarding the evolution of the lifestyle, and, consequently, the modern society representatives mental, primarily generation Z, from which higher education institutions mainly recruit students. Taking these circumstances into account, the role that a well-designed open education system plays in the process of training future highly qualified professionals is determined. The seven main principles of its organization are demonstrated. Then the Russian experience of pedagogical activity personification and individualization implemented within such a system framework is studied. The currently available developments of foreign teachers in the relevant field have also been investigated.

*Key words:* **personification of learning, individualization of learning, open education system, distance learning, blended learning**

***В.А. Пивоваров,*** *канд. пед. наук, доц., АНО ВО «Институт социального образования», г. Воронеж, E-mail: wladimirpivovarov@yandex.ru*
***Е.П. Комаровская****, д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф., АНО ВО «Институт социального образования», г. Воронеж, E-mail: ele-kom2006@yandex.ru*

# ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПЕРСОНИФИКАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На страницах данной статьи осуществляется исследование российского и зарубежного опыта персонификации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса, реализуемого со студентами вузов в системе открытого образования. Перед раскрытием основной темы авторы уделяют внимание особенностям, присущим современной стадии научно-технического прогресса. На основе их изучения делается вывод относительно эволюции образа жизни, а значит, и мыслительной деятельности представителей современного общества, прежде всего поколения Z, за счёт которого в основном комплектуются студенты организаций высшего образования. С учётом этих обстоятельств определяется та роль, которую корректно выстроенная система открытого образования играет в процессе подготовки будущих высококвалифицированных профессионалов. Демонстрируются семь главных принципов её организации. Изучается отечественный опыт персонификации и индивидуализации педагогической деятельности, реализуемой в рамках подобной системы. Подвергнуты исследованию также доступные на сегодняшний день наработки зарубежных педагогов в соответствующей области.

*Ключевые слова:* **персонификация обучения, индивидуализация обучения, система открытого образования, дистанционное обучение, смешанное обучение**

Актуальность темы статьи обосновывается тенденцией, наблюдаемой сегодня в развитии человеческого общества. Как отмечают Е.Н. Григорьев, А.С. Валеев и Ю.М. Махмутов [1], на протяжении трёх ближайших десятилетий его прогрессивное развитие было тесно связано с совершенствованием информационных и телекоммуникационных технологий, а равно их интеграцией почти во все сферы деятельности. Подобно любой другой научно-технической революции, эта революция поспособствовала определённым трансформациям не только в образе жизни наших современников, но и в их мировоззрении, образе мышления. Мы склонны согласиться с В.А. Ясвиным [2] в том, что данный тренд особенно рельефно проступает на примере представителей поколения Z, т. е. молодых людей и девушек, составляющих основную массу студентов современных вузов.

Факт существования серьёзных отличий их образа мышления от того, что свойственен представителям предыдущих поколений, считают С.И. Аксёнов [3] и его соавторы, с необходимостью должен находить отражение в формах работы с учащимися. Нельзя не согласиться также с Р.У. Арифулиной и О.А. Катушенко [4] в том, что познавательная активность современных студентов реализуется по преимуществу в сетевом пространстве с использованием соответствующих технологий. Отсюда, по словам В.М. Розина и Т.М. Ковалевой [5], вытекает необходимость широкой реализации их преимуществ в образовательном процессе.

Расширение использования потенций, присущих современным образовательным технологиям, базирующимся на возможностях Всемирной сети и/или локальных сетей ОО, позволит добиться максимальных результатов при условии построения упоминаемой, например В.А. Ясвиным [2], системы открытого образования. Правильная организация её работы позволит скоординировать усилия структурных подразделений отдельных ОО, самих ОО, органов управления образованием, организаций – потенциальных работодателей и всех остальных структур, заинтересованных в повышении качества реализации вузовских программ.

Необходимыми условиями её нормальной работы, в свою очередь, являются персонификация и индивидуализация [6; 7; 8]. При этом отечественной и зарубежной педагогикой к концу первой четверти XXI в. накоплен существенный опыт, связанный с воплощением данных принципов в педагогической практике вузов, в частности при организации дистанционных форм обучения [9; 10].

Попытка его анализа осуществляется на страницах данной статьи.

Таким образом, её цель состоит в изучении российского и зарубежного опыта персонификации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса, реализуемого со студентами вузов в системе открытого образования.

Этой цели соответствуют следующие задачи: изучить отечественный опыт реализации персонификации и индивидуализации образовательного процесса, осуществляемого в такой среде; исследовать наработки зарубежных педагогов в данной сфере.

При решении этих задач автором использовались следующие методы исследования: синтез и анализ, сравнение и обобщение данных, полученных в ходе ознакомления со специальной литературой и рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна работы может быть обоснована фактом определения на её страницах той роли, которую правильно организованная система открытого образования играет в достижении успеха подготовки будущих высококвалифицированных профессионалов на ступени вуза.

Её теоретическая значимость объясняется определением основных принципов, на которых должна базироваться организация такой среды.

Практическая – исследованием отечественного и зарубежного опыта персонификации и индивидуализации реализации в ней образовательного процесса.

Такие современные педагоги, как, например, уже упоминавшийся Е.Н. Григорьев с соавторами [1], С.И. Аксёнов, Р.У. Арифулина, О.А., Катушенко Т.Н. Сергеева, Л.В. Романовская [3], отмечают возможность и необходимость воплощения на современном этапе развития человеческого общества, а значит, и системы образования, концепции обучения длиной в жизнь (англ. – lifelong learning). Например, во время освоения программ вуза учёт её положений позволит эффективно формировать у студентов бакалавриата, специалитета, магистратуры стремление к дальнейшему личностному и профессиональному развитию. Таким образом может быть существенно повышена их конкурентоспособность в современных условиях, когда галопирующие темпы научно-технического прогресса делают необходимым постоянное освоение новых средств производства, коммуникации, приёмов и методов работы с ними.

В свою очередь, преобразовать процесс обучения студентов современного вуза в органичную часть lifelong learning невозможно без создания системы от-

крытого образования. Семь основных принципов её построения соответствуют положениям указанной концепции. Перечислим их (табл. 1).

Таблица 1

Принципы построения системы открытого образования

| № п/п | Формулировка |
|---|---|
| 1. | Функциональность |
| 2. | Мобильность |
| 3. | Структурирование |
| 4. | Автоматизация |
| 5. | Стандартизация |
| 6. | Коммуникативность |
| 7. | Глобализация и интеграция информационного пространства |

В числе необходимых условий успешного воплощения этих принципов Р.У. Арифулина и О.А. Катушенко [4] называют персонификацию и индивидуализацию педагогического процесса. В свою очередь то, как они будут реализованы, во многом обусловлено существующим бэкграундом, созданным на предшествующих стадиях развития отечественной и зарубежной систем высшего образования.

Так, в практике российских вузов основным средством индивидуализации и персонификации обучения традиционно считается дифференциация предлагаемых учащимся заданий. Она, в свою очередь, может осуществляться по двум основаниям (рис. 1).

Рис. 1. Основания для разработки дифференциации заданий

Сегодня многими отечественными организациями, осуществляющими деятельность в соответствии с программами ВО, реализуются упомянутые в табл. 1 принципы построения системы открытого образования. Соответственно, отмечают В.М. Розин и Т.М. Ковалева [5], увеличивается масштаб понимания исследователями и практиками средств индивидуализации.

Так, в последние годы, если верить положениям В.А. Ясвина [2], акцент постепенно смещается на такие инструменты, особенности которых позволяют обучающимся строить индивидуальные образовательные маршруты в рамках свободы выбора, предоставляемой образовательной средой вуза. Небезынтересным в этой связи представляется обращение к результатам проведённого Р.У. Арифулиной и О.А. Катушенко [4] опроса педагогов и студентов современных российских вузов. Они позволят нам выделить основные средства индивидуализации обучения в вузе, наиболее эффективные в системе открытого образования (табл. 2).

Таблица 2

Наиболее эффективные средства индивидуализации и персонификации педагогического процесса

| Средство | Доля субъектов реализуемых в российских вузах образовательных отношений, назвавших его наиболее эффективным, в % | |
|---|---|---|
| | Студентов | Преподавателей |
| Дисциплины по выбору | 52 | 50 |
| Широкий спектр реализуемых образовательных технологий, приёмов и методов | 43 | 39 |
| Дополнительные образовательные программы | 38 | 42 |
| Научно-исследовательская деятельность | 25 | 55 |

Как видим, ответы, связанные увеличением академической мобильности студентов («дисциплины по выбору» и «широкий спектр реализуемых образовательных технологий, приёмов и методов»), заняли высокие позиции при опросе обеих категорий респондентов. Однако при этом мы можем видеть значительные расхождения в оценке эффективности участниками педагогического процесса научно-исследовательской работы (НИР) студентов. Действительно, свыше половины опрошенного педагогического состава (55%) выдели её как наиболее эффективную. Но с ними согласилась лишь четверть (25%) обучающихся.

Р.У. Арифулина и О.А. Катушенко [4] также отмечают наличие у респондентов возможности для дачи открытых ответов. И в этой связи они уделяют отдельное внимание тому факту, что вариант, предполагающий широкое использование дифференцированных заданий как органичную часть образовательного процесса, среди опрошенных не прозвучал вовсе [4]. Данный тренд объясняется тем, что, согласно результатам исследования, проведённого С.И. Аксёновым с соавторами [3], многие студенты и преподаватели незнакомы с базовыми в плане индивидуализации и персонификации педагогической деятельности понятиями «индивидуальная образовательная траектория» (ИОТ) и «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ).

Таким образом, изучение отечественного опыта персонификации и индивидуализации в системе открытого образования позволяет нам сделать важный промежуточный вывод. Необходимым условием оптимизации соответствующей деятельности является принятие мер, направленных, во-первых, на осведомление студентов и преподавателей о содержании понятий ИОТ и ИОМ, их роли в реализации вузовских программ на современном этапе, а во-вторых, на расширение участия будущих специалистов в НИР.

Зарубежные представители гуманистической психологии Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл и др. разработали ведущие принципы отношения к клиенту, сотруднику, которые можно применить к «персонификации образования» следующим образом (рис. 2):

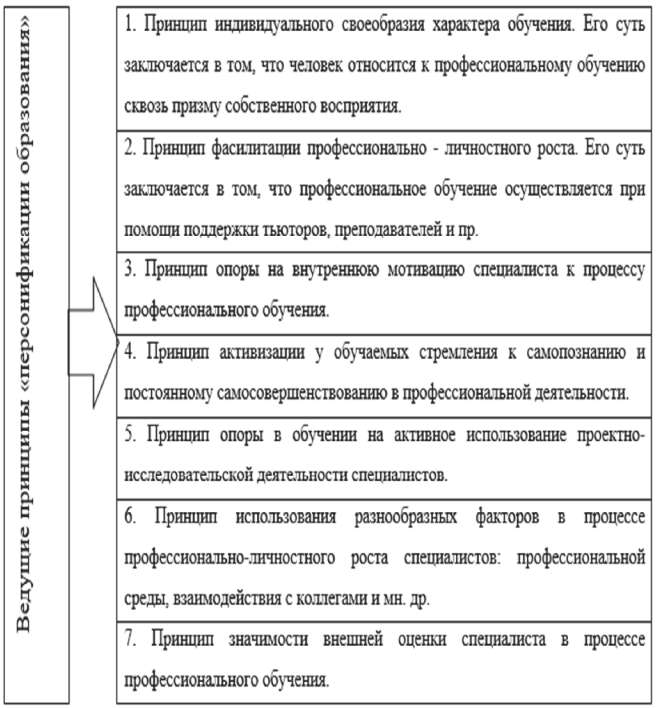



Рис. 2. Ведущие принципы «персонификации образования», основанные на воззрениях представителей гуманистической психологии

В США с учётом этих принципов разработали общие рекомендации для персонифицированного образования специалистов (которые применялись, прежде всего, в условиях курсов повышения квалификации):

– перед обучением составить список своих достоинств;
– перечислить качества, необходимые для изменения;
– составить план по устранению собственных недостатков;
– ведение дневника собственных достижений [8].

Практики реализации вузовских программ в Западной Европе и Северной Америке характеризуются наличием ряда черт сходства между собой. Такая ситуация, по всей видимости, является результатом сходных цивилизационных и культурно-исторических процессов. Кроме того, принятая в Европе Болонская модель создавалась как противовес американской.

Соответственно, характеристики индивидуализации в обоих случаях также схожи. Прежде всего, в этих системах ВО фактически отсутствует централизованное административное и методическое управление. Каждый отдельно взятый вуз в рамках такой системы обладает возможностью самостоятельной разработки учебного плана. Обязательную часть этого плана составляют профессиональные дисциплины, выступающие в качестве ядра профессиональной подготовки. Остальные же учебные предметы осваиваются студентами по выбору.

При этом с целью оказания помощи всем учащимся в реализации их образовательных потребностей, интересов и склонностей педагогические работники применяют методы дифференциации обучения. Например, ими практикуются

различные типы обучения, отвечающие потребностям и целям отдельных студентов. Широко используются также стратегии образования, позволяющие эффективно определять начальный уровень обученности студентов, в дальнейшем поддерживая их в развитии необходимых компетенций.

Безусловно, исторически сложившуюся на Западе систему персонификации и дифференциации образования невозможно полностью воспроизвести в российских условиях. Однако повышенное внимание к индивидуальным потребностям, интересам и склонностям будущих профессионалов, их уровню обученности может служить положительным примером для российских вузов. Особенно это актуально в случае реализации соответствующей деятельности в дистанционном и смешанном форматах, подразумевающих высокую степень автономности её участников.

Завершая исследование, мы можем говорить о том, что на сегодняшний день создание системы открытого образования является одним из важнейших условий конкурентоспособности выпускников вузов на российском и мировом рынках труда. Внутри неё представляются необходимыми персонификация и индивидуализация образовательного процесса.

Результаты анализа отечественного опыта свидетельствуют, что оптимизация учебной и внеучебной деятельности, реализуемой в системе открытого образования, возможна при условии принятия ряда мер. Они должны быть направлены, во-первых, на осведомление студентов и преподавателей о содержании понятий «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут», их роли в реализации вузовских программ, а во-вторых, на расширение участия обучающихся в НИР.

Исторически сложившаяся в США и странах Западной Европы система персонификации и дифференциации процесса освоения вузовских программ не может быть в полной мере привита на российской почве. Однако подробного исследования и дальнейшей интеграции в образовательную практику отечественных вузов заслуживают повышенного внимания к индивидуальным потребностям, интересам и склонностям будущих профессионалов, их уровню обученности.

Библиографический список


1. Григорьев Е.Н., Валеев А.С., Махмутов Ю.М. Электронное и дистанционное образование в высшей школе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-1: 108–112.
2. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании. *Социально-политические исследования.* 2020; № 1 (6): 74–93.
3. Аксёнов С.И., Арифулина Р.У., Катушенко О.А., Сергеева Т.Н., Романовская Л.В. Цифровая трансформация образовательного пространства: новые инструменты и технологические решения. *Перспективы науки и образования.* 2021; № 1 (49): 24–43.
4. Арифулина Р.У., Катушенко О.А. Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: аналитический доклад. *Вестник Мининского университета.* 2021; Т. 9, № 4 (37): 2–22.
5. Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонификация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы. *Педагогика.* 2020; Т. 84, № 9: 18–28.
6. Диких Э.Р., Макарова Н.С. Критерии и показатели персонификации в образовательной среде школы. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 7 (209): 128–133.
7. Макарова Н.С., Феттер И.В. Персонификация общего образования в контексте средового подхода. *Горизонты образования*: материалы III Международной научно-практической конференции. Омск: Издательство ОмГПУ, 2022: 156–158.
8. Афанасьев В.В., Куницына С.М., Лебедев В.В. Отечественный и зарубежный опыт персонификации в системе дополнительного профессионального образования. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2016; Ч. 4, № 9 (51): 47–52.
9. Мамонова Ю.А. Система открытого образования: создание и функционирование. *Образование и наука.* 2014; № 8 (117): 81–91.
10. Машекуашева М.Х., Кочесокова З.Х. Дистанционная система обучения как шаг к открытому образованию. *Образование и право.* 2022; № 6: 258–260.


References


1. Grigor'ev E.N., Valeev A.S., Mahmutov Yu.M. `Elektronnoe i distancionnoe obrazovanie v vysshej shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 71-1: 108–112.
2. Yasvin V.A. Tehnologiya sredovogo proektirovaniya v obrazovanii. *Social'no-politicheskie issledovaniya.* 2020; № 1 (6): 74–93.
3. Aksenov S.I., Arifulina R.U., Katushenko O.A., Sergeeva T.N., Romanovskaya L.V. Cifrovaya transformaciya obrazovatel'nogo prostranstva: novye instrumenty i tehnologicheskie resheniya. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2021; № 1 (49): 24–43.
4. Arifulina R.U., Katushenko O.A. Analiz otechestvennyh i zarubezhnyh trendov individualizacii obrazovatel'nogo processa v vuze: analiticheskij doklad. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2021; T. 9, № 4 (37): 2–22.
5. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Personifikaciya ili individualizaciya: psihologo-antropologicheskij ili kul'turno-sredovoj podhody. *Pedagogika.* 2020; T. 84, № 9: 18–28.
6. Dikih `E.R., Makarova N.S. Kriterii i pokazateli personifikacii v obrazovatel'noj srede shkoly. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2022; № 7 (209): 128-133.
7. Makarova N.S., Fetter I.V. Personifikaciya obschego obrazovaniya v kontekste sredovogo podhoda. *Gorizonty obrazovaniya*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2022: 156-158.
8. Afanas'ev V.V., Kunicyna S.M., Lebedev V.V. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt personifikacii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2016; Ch. 4, № 9 (51): 47-52.
9. Mamonova Yu.A. Sistema otkrytogo obrazovaniya: sozdanie i funkcionirovanie. *Obrazovanie i nauka.* 2014; № 8 (117): 81-91.
10. Mashekuasheva M.H., Kochesokova Z.H. Distancionnaya sistema obucheniya kak shag k otkrytomu obrazovaniyu. *Obrazovanie i pravo*. 2022; № 6: 258-260.


*Статья поступила в редакцию 08.08.25*

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-155-158

***Rachkovskaya N.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, State University of Enlightenment (Moscow, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru*

***Panina A.A.,*** *Head of Department of Correctional and Developmental Assistance to Children, teacher-psychologist, Kamchatka Psychological and Pedagogical Center of the Education System; senior teacher, postgraduate, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia), E-mail: psiholog.anna@yandex.ru*

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL.** The article substantiates the value of an inclusive school educational environment as the most favorable condition to form social competence of younger schoolchildren, and shows the extrapolation of the ideas of school inclusion to the process of further formation of a "healthy" inclusive space in society. The article considers methodological approaches as a scientific basis for the formation of social competence of primary school students in an inclusive educational environment of the school. The study of the process is based on the ideas of systemic, environmental, ecological, axiological, hermeneutic, activity-based, personality-oriented and competence-based methodological approaches combined on the basis of the principle of complementarity. The combination of these approaches has allowed for a multifaceted and in-depth consideration of the formation of social competence of a primary school student in an inclusive educational environment of the school. The article concludes that the developed set of complementary methodological approaches will allow to comprehensively consider the phenomenon of the formation of social competence of younger schoolchildren and effectively build the educational process in an inclusive educational environment of school.

*Key words:* **methodological approaches, social competence, inclusive education, primary school age, children with disabilities**

***Н.А. Рачковская****, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru*

***А.А. Панина****, нач. отдела коррекционно-развивающей помощи детям, педагог-психолог Краевого государственного автономного учреждения дополнительного образования «Камчатский психолого-педагогический центр системы образования»; старший преподаватель, аспирант ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: psiholog.anna@yandex.ru*

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

В статье обоснована значимость инклюзивной образовательной среды школы как наиболее благоприятного условия формирования социальной компетентности младших школьников, показана экстраполяция идей школьной инклюзии на процесс становления «здорового» инклюзивного пространства в обществе. В статье рассмотрены методологические подходы как научный базис формирования социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы. Исследование изучаемого процесса осуществлялось с опорой на идеи системного, средового, экологического, аксиологического, герменевтического, деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного методологических подходов, сочетающихся на основе принципа дополнительности. Совокупность данных подходов позволила многогранно и глубоко рассмотреть формирование социальной компетентности младшего школьника в инклюзивной образовательной среде школы. В статье делается вывод о том, что разработанный комплекс взаимодополняющих методологических подходов позволит многогранно рассмотреть феномен формирования социальной компетентности младших школьников и эффективно построить образовательный процесс в инклюзивной образовательной среде школы.

*Ключевые слова:* **методологические подходы, социальная компетентность, инклюзивное образование, младший школьный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что образование играет ключевую роль в жизни каждого человека, а школа является тем местом, где дети с начальных классов получают не только верифицированные научные знания, но и приобретают социальный опыт. Не только в системе образования Российской Федерации, но и в ряде зарубежных стран остро стоят вопросы, касающиеся инклюзивного образования и социальной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в общество [1, с. 13].

В настоящее время в России система образования гарантирует получение образования для всех категорий обучающихся (ст. 5 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации») [2]. Для ежегодно увеличивающегося количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья государством предусмотрено создание специальных условий получения образования и его организацию как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ст. 79 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации») [2].

Для младших школьников с ОВЗ приобретение социальной компетентности и социального опыта в полной мере является затруднительным в условиях изолированного обучения от нормативно развивающихся сверстников [3, с. 117], поэтому наиболее благоприятной средой обучения детей с ОВЗ является инклюзивная образовательная среда (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, Н.А. Рачковская, Н.Я. Семаго и др.). Инклюзивное образование является целостным компонентом системы образования, опирающимся на четкие законодательную и методологическую основы, благодаря которым впоследствии формируется «здоровое» инклюзивное пространство в обществе. Так, постепенно происходят трансформационные процессы, меняющие особенности взаимодействия между людьми и отношение членов общества к лицам с особенностями здоровья [4, с. 154]. Инклюзивная образовательная среда школы является базой для формирования жизненно важных качеств обучающегося, необходимых для взаимодействия с различными категориями людей за пределами школьной жизни. Совместное обучение школьников с ОВЗ и их нормотипичных сверстников способствует формированию социальной компетентности, которая включает систему взаимоотношений с проявлением альтруизма, эмпатии, гуманности; адекватного принятия особенностей других и использования соответствующих правил общения; проявления социальной активности и взаимовыручки. Отсутствие дискриминации по отношению друг другу по какому-либо признаку создает условия для дружественных отношений, располагающих к сотрудничеству всех участников образовательного процесса [5, с. 18].

Формирование социальной компетентности целесообразно осуществлять в наиболее сензитивный для этого жизненный период – младший школьный возраст, который предполагает осознанное освоение моделей социального поведения по сравнению с дошкольным возрастом и качественное влияние педагога как ключевой фигуры на данном возрастном этапе по сравнению с подростковым возрастом.

Цель нашей статьи заключается в определении методологических оснований, позволяющих целостно рассмотреть формирование социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели: выявить методологические подходы, позволяющие на продуктивной гуманистической основе формировать у учащихся начальной школы социальную компетентность; раскрыть специфику применения различных методологических подходов к формированию социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы; сделать выводы об эффективности применения разработанного комплекса методологических подходов к формированию социальной компетентности у учащихся начальной школы.

Используемые методы: контент-анализ научных трудов по философии и методологии педагогики, а также психолого-педагогической литературы в рамках исследуемой темы.

Научная новизна статьи состоит в выявлении методологического потенциала системного, средового, экологического, аксиологического, герменевтического, деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов в процессе формирования социальной компетентности младших школьников.

Теоретическая значимость статьи обусловлена тем, что представленный в ней материал дает ориентиры для формулировки педагогических принципов, определения оптимальных методов и средств формирования социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде.

Практическая значимость статьи заключается в том, что глубокое понимание учителями сущности и особенностей формирования социальной компетентности позволит им эффективно выстраивать работу с младшими школьниками в аспекте их интеграции в общество.

В процессе формирования социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы методологическими ориентирами исследовательской работы стали основные положения системного, средового, экологического, аксиологического, герменевтического, деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного методологических подходов.

Идеи *системного подхода* занимают ключевое место в педагогике и предполагают целостное изучение педагогического объекта, исследование его взаимосвязей с другими системами окружающей среды (С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков и др.). С общенаучной точки зрения системный подход позволяет рассмотреть формирование социальной компетентности младшего школьника как целостный процесс и обосновать взаимосвязь ее содержательно-структурных компонентов (Л. фон Берталанфи, Г. Гегель, Б. Кеккерман, Э.Б. Кондильяк, И.Г. Ламберт и др.).

Системный подход к формированию социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы:

– обеспечивает концептуальность основ организации процесса воспитания с ориентацией на взаимодействие младших школьников не только в рамках школы, но и в социуме (Е.В. Бондаревская, В.Г. Бочарова, Л.А. Лиферов, В.А. Мудрик и др.);

– позволяет установить целостность структурно-содержательных компонентов социальной компетентности, педагогических условий и принципов, необходимых для ее формирования в инклюзивной образовательной среде школы.

С системным подходом тесно связан *средовый подход*, берущий начало в философии (Аристотель, Платон, К.А. Гельвеций, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк и др.) и нашедший продолжение в педагогике и психологии (Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и др.). Постулаты средового подхода имеют особую значимость для изучения процесса формирования социальной компетентности младшего школьника в инклюзивной образовательной среде школы, поскольку среда рассматривалась учеными как фактор нравственного воспитания (К.Н. Вентцель); мастерская для совершенствования ребенка (Н.Н. Иорданский); условие для развития разума ребенка (П.Ф. Лесгафт); баланс между возможностями ребенка и его природными потребностями (Ж.-Ж. Руссо); потенциальное средство воспитания (Ю.С. Мануйлов); фактор, определяющий качество жизни обучающихся (Р.Х. Уолтер) [6, с. 36]. Как говорил А.С. Макаренко, «воспитывает не сам воспитатель, а среда» [7, с. 47].

Инклюзивная образовательная среда обладает огромным потенциалом и ориентирует общество на развитие инклюзивного пространства. «Инклюзия приносит пользу не только особым детям. Здоровые сверстники, ежедневно взаимодействуя и общаясь с особыми детьми, обретают неоценимый опыт сострадания, чуткости, душевной тонкости, который впоследствии проецируют в общении друг с другом и со своими родителями» [8, с. 60].

*Экологический подход* акцентирует внимание на взаимном влиянии ребенка и социума (Ури Бронфенбреннер). В соответствии с экологическим подходом инклюзивная образовательная среда позволяет младшему школьнику сохранять свою автономность, проявлять индивидуальность и одновременно взаимодей-

ствовать со сверстниками и педагогами, а также менять свою модель поведения на более конструктивную. Школьный социум, в свою очередь, признает ребенка с ОВЗ, перестраивает свое отношение к нему, включает в систему взаимоотношений. Такого рода взаимный социальный процесс оказывает положительное влияние на формирование социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы.

*Аксиологический подход* определяет ценностные основания инклюзивного образования, заключающегося в его гуманизации. В науке положения аксиологического подхода изложены в трудах Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, С.З. Гончарова, М.С. Кагана, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Н.С. Розова и др. Философский аспект аксиологии гласит, что мир ценностей специфичен, но главная ценность – это человек. Человек не может существовать без социума, только в социуме человек может стать человеком (Аристотель); служение должно быть обеспечено абсолютно любому человеку независимо от его особенностей, национальной принадлежности и веры (И. Кант, А. Швейцер). Аксиологический подход признает ценность каждого ребенка; замещает негативное восприятие обществом детей с ОВЗ и их семей на позитивное и меняет характер взаимодействия участников образовательных отношений. Аксиологический подход в инклюзивном образовании затрагивает не только детей с ОВЗ и их родителей, но и педагогический состав школы. По мнению И.Б. Котова и Е.Н. Шиянова, педагогические ценности ориентируют педагога на социальную и профессиональную активность в реализации гуманистических целей [9], поскольку педагог может обеспечить целостное развитие личности младшего школьника, научить его сопереживанию, терпению и терпимости по отношению к окружающим, доброте и чуткости.

*Герменевтический подход* ставит во главу «язык», который формирует опыт человека и направляет его познание (Г.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер). По мнению Г.-Г. Гадамера, язык – это среда, где «я» и мир выражаются в изначальной взаимопринадлежности. В среде и во взаимодействии с окружающими людьми человеку открывается истина бытия [10, с. 26]. Согласно герменевтическому подходу, организация образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде школы обращает внимание младшего школьника с ОВЗ к социальному опыту нормотипичных сверстников; а нормотипичные младшие школьники понимают особенности детей с ОВЗ и необходимость соблюдения правильных способов взаимодействия и этикетных правил общения с ними.

В контексте *деятельностного подхода* формирование социальной компетентности учащихся начальной школы рассматривается как взаимодействие, в котором удовлетворяются социальные потребности каждого ребенка, а также происходит включение младшего школьника с ОВЗ в различные виды деятельности. Деятельностный подход находит свое отражение в трудах ученых (Л.С. Выготский, Г. Гегель, И. Кант, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и пр.) и указывает на то, что деятельность является обязательным условием формирования личности ребенка и его саморазвития. Прежде всего, для младшего школьника удовлетворение социальных потребностей возможно через ведущий вид деятельности – учение. Образовательный процесс нацелен на то, чтобы младший школьник был включен в различные виды урочной и внеурочной деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву, ведущий вид деятельности способствует возникновению новых социальных отношений, тем самым изменяя психологическую структуру личности ребенка. Непосредственно в процессе деятельности в инклюзивной образовательной среде школы у младших школьников развиваются организационные навыки, умение вести диалог и находить общий язык со сверстниками, способность к адекватному выражению эмоций.

Смысл *личностно ориентированного подхода* концентрируется на личности ребенка как таковой (Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская, Карл Р. Роджерс, В.В. Сериков и др.). Личностно ориентированный подход подразумевает:

– закрепление за младшим школьником права на уважение со стороны всех субъектов образовательного процесса, выражение собственного мнения, сохранение достоинства;

– постановку обучающегося в такие педагогические условия, которые соответствовали бы его возможностями, потребностям и особенностям.

Описывая личностно ориентированный подход, К. Роджерс акцентировал внимание на положительном влиянии педагога на учеников, поэтому в рамках формирования социальной компетентности учитель будет являться для младших школьников эталоном, демонстрирующим правильные способы взаимодействия, прививая нравственные и культурные нормы человеческого общения.

*Компетентностный подход* (Э.Ф. Зеер, В.А. Сахарова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) предполагает приобретение младшим школьником знаний, умений, навыков для успешного их применения не только в рамках образовательного процесса.

Компетентностный подход применим во всех сферах жизни младшего школьника:

– личностной (способствует самоорганизации и самостоятельности младшего школьника, формирует активную жизненную позицию);

– учебной (предполагает развитие у мыслительных операций, умения планировать и организовывать учебную деятельность);

– социальной (заключается в способности устанавливать и поддерживать межличностные контакты).

Важно то, что, получая разный социальный опыт в инклюзивной образовательной среде школы, младший школьник не только знает, как правильно действовать, но и может применить это знание согласно сложившейся ситуации, что свидетельствует о его сформированной социальной компетентности. Компетентностный подход затрагивает профессиональные и личностные качества педагога инклюзивного образования. Педагогу для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей необходимо обладать знаниями возрастных особенностей младших школьников, психофизиологических особенностей обучающихся с ОВЗ; специфику взаимодействия с родителями; способы успешного построения инклюзивной образовательной среды в школе. Особое внимание необходимо уделить методам обучения, которые в полной мере соответствовали бы потребностям школьников [11, с. 107]. Кроме того, профессионально значимыми личностными качествами педагога являются стремление к самообразованию, повышение своих фундаментальных знаний посредством обучения на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки; готовность транслировать собственный педагогический опыт; умение ставить перед собой педагогические задачи и пр.

Учитывая идеи системного, средового, экологического, аксиологического, герменевтического, деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного методологических подходов, необходимо отметить, что формирование социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы – это многогранный процесс, который обеспечивает младшим школьникам с ОВЗ умение ориентироваться в учебных и социальных ситуациях, выбирать конструктивные модели взаимодействия, стремление к самореализации; а у нормативно развивающихся сверстников формируются чувства терпимости, гуманности и эмпатии.

Принимая во внимание комплексное применение методологических подходов, необходимо определить специфику каждого подхода. Использование системного подхода обеспечивает целостный взгляд на изучаемый феномен, его структуру, компоненты и их взаимосвязь между собой. Средовый подход обращает внимание на инклюзивную образовательную среду как обязательно двустороннее взаимодействие для формирования социальной компетентности младших школьников. Экологический подход коррелирует со средовым, не исключая личностные качества обучающихся, особенности здоровья и взаимное влияния младшего школьника и социума друг на друга. Аксиологический – подчеркивает равенство всех людей и особую важность принятия каждого человека как полноправного члена общества. Благодаря применению герменевтического подхода выделяется истинный смысл взаимодействия младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы с обязательным соблюдением конструктивных способов построения коммуникации, соблюдением этических норм. Деятельностный подход учитывает ведущий вид деятельности младших школьников, а также влияние совместной деятельности и ее результата на качественные изменения личности участников образовательного процесса.

В рамках нашего исследования личностно ориентированный подход отражает учет педагогом особенностей младших школьников, имеющих ОВЗ, с целью создания условий, способствующих развитию их познавательного и коммуникативного потенциала. Компетентностный подход сфокусирован на развитии у младших школьников умения моделировать, анализировать и решать социальные задачи, служащие своего рода подготовкой к самостоятельному, конструктивному выполнению социальных ролей за пределами школьной жизни. Компетентностный подход затрагивает и профессиональную составляющую педагога инклюзивного образования, позволяющую ему успешно справляться с реализацией образовательного процесса и выполнением профессиональных задач.

Таким образом, разработанный комплекс взаимодополняющих методологических подходов позволит многогранно рассмотреть феномен формирования социальной компетентности младших школьников и эффективно построить образовательный процесс в инклюзивной образовательной среде школы.

Библиографический список


1. Vroey A. De, Symeonidou S., A. Lecheval European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Phase 1 Final Summary Report*. 2020: 15.
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Рачковская Н.А., Кобелева О.В. Социокультурная инклюзия лиц с инвалидностью: основные принципы. *Наука на благо человечества* – 2022*:* материалы международной научной конференции молодых учёных (статьи преподавателей и аспирантов). Москва, 2022: 115–119.
4. Цибульникова В.Е., Рачковская Н.А. Историко-педагогические предпосылки становления инклюзивного образования в России. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века:* сборник научных трудов. Москва, 2021: 152–159.
5. Poni M. *Inclusive education for children with special educational needs in albania. Best Practices.* Medpak Association, Ministry of Education and Sports, Albania, Save the Children, 2017: 112.

6. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Москва; Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 2002.
7. *Хрестоматия по истории педагогики*. Составитель И.Е. Лакин и др. Москва: Высшая школа, 1971.
8. Рачковская Н.А. Обучение ребенка с ОВЗ в массовой школе: Возможности и проблемы индивидуализации. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2016; № 4: 63–61.
9. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. *Философско-гуманистические основания педагогики*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педуниверситета, 1997.
10. Акопян Г.А., Похилько А.Д. *Философская антропология:* учебно-методическое пособие. Армавир: РИО АГПУ, 2021.
11. Tichá R., Abery B., Johnstone C., Poghosyan A., Hunt P. *Inclusive Education Strategies: A Textbook.* Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University. 2018.

References

1. Vroey A. De, Symeonidou S., A. Lecheval European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Phase 1 Final Summary Report.* 2020: 15.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 31.07.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Rachkovskaya N.A., Kobeleva O.V. Sociokul'turnaya inklyuziya lic s invalidnost'yu: osnovnye principy. *Nauka na blago chelovechestva* – 2022*:* materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh (stat'i prepodavatelej i aspirantov). Moskva, 2022: 115-119.
4. Cibul'nikova V.E., Rachkovskaya N.A. Istoriko-pedagogicheskie predposylki stanovleniya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2021: 152-159.
5. Poni M. *Inclusive education for children with special educational needs in albania. Best Practices*. Medpak Association, Ministry of Education and Sports, Albania, Save the Children, 2017: 112.
6. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Moskva; Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo Volgo-Vyatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2002.
7. *Hrestomatiya po istorii pedagogiki.* Sostavitel' I.E. Lakin i dr. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
8. Rachkovskaya N.A. Obuchenie rebenka s OVZ v massovoj shkole: Vozmozhnosti i problemy individualizacii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2016; № 4: 63-61.
9. Kotova I.B., Shiyanov E.N. *Filosofsko-gumanisticheskie osnovaniya pedagogiki*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo peduniversiteta, 1997.
10. Akopyan G.A., Pohil'ko A.D. *Filosofskaya antropologiya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Armavir: RIO AGPU, 2021.
11. Tichá R., Abery B., Johnstone C., Poghosyan A., Hunt P. *Inclusive Education Strategies: A Textbook.* Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University. 2018.

*Статья поступила в редакцию 15.08.25*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-158-161

***Romanenko N.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

**DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF UNIVERSITY MASTER STUDENTS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL TRAINING FOR THE PROFESSION.** The presented article, as a scientific study, raises topical issues of developing research skills of modern MA students. The author (the Government of the Russian Federation) provides documentary evidence (the Government of the Russian Federation) of the relevance of developing research skills of master's students as a factor in the successful preparation of graduates for their future profession. According to the author, it is the research skills of future specialists that ensure a constant influx of new knowledge and innovations as the basis for innovative dynamics and scientific progress in Russia. The author substantiates the concept of "research skills of MA students" in the light of modern requirements and with the involvement of theoretical and methodological analysis of a number of scientific materials. Based on the essence and content of this concept, the component composition of research skills is determined based on the structural and functional approach (T. Parsons). The practical part of the article is presented by the selection of diagnostic tools for determining the levels of research skills of graduate students at the initial stage of experimental work. In conclusion, it is concluded that the initial data obtained in the experimental and control groups have a certain similarity between themselves and sufficient separation from the 100% result, which makes it necessary to continue working in the future with the development of the formative and final stages of the study.

*Key words:* **research skills, components, graduate students, structural and functional approach, experimental work**

***Н.М. Романенко****, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

# РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ МАГИСТРАНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИИ

Представленная статья, как научное исследование, поднимает актуальные вопросы развития исследовательских навыков современных магистрантов. Автор документально (Правительство РФ) подтверждает актуальность развития исследовательских навыков у магистрантов как фактора успешной подготовки выпускников к будущей профессии. Именно исследовательские навыки будущих специалистов, по мнению автора, обеспечивают постоянный приток новых знаний и новшеств как основы инновационной динамики и научного прогресса России. Автором обосновано понятие «исследовательские навыки магистрантов» в свете современных требований и с привлечением теоретико-методологического анализа ряда научных материалов. Основываясь на сути и содержании понятия «исследовательские навыки магистрантов», определен компонентный состав исследовательских навыков на основе структурно-функционального подхода (Т. Парсонс). Практическая часть статьи представлена подбором диагностического инструментария для определения уровней исследовательских навыков магистрантов на начальном этапе опытно-экспериментальной работы. В заключение сделан вывод о том, что полученные первоначальные данные в экспериментальной и контрольной группах имеют определенную схожесть между собой и достаточную отделенность от 100%-го результата, что делает необходимым продолжить работу в перспективе с разработкой формирующего и заключительного этапов исследования.

*Ключевые слова:* **исследовательские навыки, компоненты, магистранты, структурно-функциональный подход, опытно-экспериментальная работа**

Актуальность темы развития исследовательских навыков магистрантов как фактора успешной подготовки к профессии трудно переоценить. С одной стороны, магистранты должны уметь обосновывать исследовательские задачи, проводить научные исследования, формулировать гипотетические положения; с другой – приобретенные исследовательские навыки должны позволить им представлять полученные результаты в виде научных статей, докладов на конференциях. В итоге магистранты должны самостоятельно уметь оформить магистерскую диссертацию со всеми предъявляемыми требованиями к данному формату научной работы, независимо от профессиональной направленности. Именно исследовательские навыки будущих специалистов обеспечивают постоянный приток новых знаний, что является основой инновационной динамики и научного прогресса [1, с. 545–551]. Значимость развития исследовательских навыков у обучающихся и роль исследовательской деятельности молодежи подчеркивается Правительством России. По словам Мишустина, «исследовательская деятельность интересует немало молодежи и должна иметь поддержку со стороны руководства вуза» [2].

Развитие исследовательских навыков как путь нахождения и внедрения в практику актуальных новшеств – залог успешной профессиональной деятельности будущих специалистов, так как все более остро встает проблема «убегающих знаний» [3, с. 13–18]. Пришедшие сегодня в государственные компании и бизнес-структуры выпускники магистерского уровня зачастую обладают уже устаревшими знаниями. В этой связи развитие у магистрантов исследовательских навыков поможет специалисту не потеряться в стремительно меняющемся мире, приобрести необходимые знания и компетенции, востребованные работодателями «здесь и сейчас». [4]. Проблема «убегающих знаний» усугубляется еще и тем, что работодатели не всегда могут точно ответить на вопрос о том, какие

специалисты и с какими навыками им потребуются через месяц, через полгода, через год. В этом случае все акторы производства – и работодатели, и молодые специалисты – оказываются в ситуации неопределенности, выходом из которой может стать регулярное развитие у себя исследовательских навыков, обеспечивающих в любой ситуации высокую креативность, системное мышление, неугасимую мотивацию к новым знаниям, инновационному обучению и расширению профессионального кругозора. Другими словами, молодой специалист середины XXI века – это человек, способный адаптироваться к современным требованиям производства и пожеланиям работодателя, к развивающейся науке и внедрению инновационных технологий.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании проблемы развития исследовательских навыков магистрантов как фактора успешной подготовки к профессии.

Цель определила следующие исследовательские задачи: представить теоретико-методологическое обоснование понятия «исследовательские навыки магистрантов» как фактор успешной подготовки к профессии; основываясь на сути и содержании понятия «исследовательские навыки магистрантов», определить его структуру для более эффективного развития данного качества на практике.

Для достижения цели и разрешения задач были использованы научные методы: *теоретические* – анализ актуальной научной литературы, что позволило проблему развития исследовательских навыков магистрантов представить в свете новых требований работодателей к профессии; *синтез и обобщение*, обеспечившие возможность соединить полученные данные исследования и сделать необходимые выводы; *прикладные методы* – наблюдение, опросы магистрантов, ранжирование, позволяющие оценить качество и уровень развития исследовательских навыков магистрантов; *математические* – использование формулы средней величины, представляющей собой вычисление среднего арифметического.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был осуществлен теоретический анализ проблемы развития исследовательских навыков магистрантов в контексте «убегающих знаний» и на основе новых требований к современному магистранту, сделан акцент на структурном анализе исследовательских навыков (компетенций) будущего выпускника магистерской подготовки, показан начальный уровень сформированных исследовательских навыков магистрантов с последующими выводами на перспективу их развития.

Теоретическая значимость определяется вкладом в педагогическую теорию высшего образования в рамках понимания и обоснования проблем профессиональной и научной подготовки современного магистранта в контексте развития исследовательских навыков в условиях глобальной конкуренции; представлен компонентный состав исследовательских навыков на основе структурно-функционального подхода.

Практическая значимость состоит в разработке и проведении начального этапа опытно-экспериментальной работы, определении у магистрантов уровня владения исследовательскими навыками; был предложен диагностический инструментарий для определения начального уровня исследовательских навыков магистрантов с последующим перспективным развитием данных качеств через подбор эффективных технологий и техник. Для решения практических задач был осуществлен опрос магистрантов, анализ которых позволил получить новые данные относительно исследовательской подготовки магистрантов в ходе изучения дисциплины «Теория и методика написания магистерской диссертации» и сформулировать выводы, послужившие универсальными рекомендациями для решения проблем успешной профессиональной подготовки выпускников.

Исследовательские навыки магистрантов или исследовательские компетенции – это не только умения, которые позволяют им собирать и анализировать полученные данные, но и умения по обеспечению формулирования гипотетических положений, способность представлять результаты своего диссертационного исследования в виде научных статей, докладов и презентаций. [5, с. 111–113]. Исследовательские навыки необходимы также для подготовки и презентации выпускной квалификационной работы (ВКР) в форме диссертации как основного направления будущей профессиональной деятельности.

Главный триггер для развития исследовательских навыков у современных магистрантов стала новая парадигма образования, нацеленная на *научно-образовательную* деятельность, которая должна сменить учебно-образовательную. Научно-образовательная деятельность магистрантов – это теоретико-прикладные аспекты научно-исследовательской подготовки, результатом которой должны стать такие способности выпускника магистратуры как быть готовым к творческому поиску, к адаптации к оригинальным инновационным решениям и систематическому самосовершенствованию.

Развитие исследовательских навыков у обучающихся должно стать приоритетом современного высшего образования, поэтому магистратура как звено высшего образования заслуживает статус центра научных исследований [6, с. 100–106].

Интерес к исследовательским навыкам, компетенциям, исследовательской деятельности магистранта в зарубежном и отечественном научных сообществах растет, приумножаясь самыми разнообразными подходами, принципами, набором качеств и компетенций личности [7, с. 40–49]. Одним из первых отечественных ученых, попытавшихся определить исследовательские навыки (компетенции), мыслительную, исследовательскую деятельность личности, стал Георгий Петрович Щедровицкий, определивший ее как системомыследеятельность, основанную на мышлении, понимании и рефлексии [8]. Другой ученый, А.В. Хуторской, рассматривал исследовательские компетенции с позиции надпредметной, логической, методологической деятельности [9, с. 55–61]. Другие авторы утверждают, что исследовательские навыки – это ряд компетенций, к которым отнесены «информационная (умение работать с информацией), аналитическая (умение анализа, синтеза, наблюдения, обобщения, сопоставления, конкретизации, формулирования гипотезы, генерирования идей, преодоление инертности, критического анализа, рефлексии, формулирование выводов)» [5, с. 111–113]. В данном случае, по мнению авторов, исследовательские навыки – это система отдельных компонентов, определяемая такими свойствами личности, как синергия, гетерогенность, эмерджентность.

Д.В. Качалов в сущность исследовательских компетенций или навыков вкладывает «особую комплексную способность объективно оценивать проблемы, преобразовывать их в конкретные исследовательские задачи, самостоятельно решать задачи, связанные с преобразовательной научной деятельностью» [10, с. 26–31].

На тему разработки исследовательских навыков и профессиональных компетенций магистрантов были написаны диссертационные исследования [11–14]. По мнению Б.Ш. Баймухамбетова, в исследовательские компетенции магистрантов должна войти совокупность знаний, умений выдвигать гипотезы, определять цель, планировать деятельность согласно гипотезе и цели, осуществлять сбор и анализ полученной информации [13].

Анализ целого ряда представленных дефиниций исследовательских навыков привел к выводу о том, что принципиальных расхождений в определениях нет, авторы сходятся в том, что исследовательские навыки должны обеспечить динамичное вхождение выпускников-исследователей в научно-исследовательские коллективы, научные лаборатории и конструкторские бюро для создания и внедрения инновационных проектов, обеспечивающих технологический суверенитет и научную конкурентоспособность России на ниве мировой науки. В этой связи исследовательские навыки современного магистранта представляют собой интегрированное личностное образование, включающее способность к анализу и сравнению, логическим построениям, активное познание и креативность, интерес к исследовательской детальности, творческое мышление и способность магистранта к прогнозу будущих научных исследований, обеспечивших его научную конкурентоспособность на рынке труда.

Внушающий список научных определений исследовательских навыков (компетенций) сделал необходимым произвести структуризацию данного явления для более результативного развития, привлекая к данному процессу структурно-функциональный подход (Т. Парсонс). Структурно-функциональный подход позволяет представить исследовательские навыки в системно-организованной плоскости, где каждый компонент (элемент) имеет свою функцию, а в совокупности представляют собой целостную структуру (табл. 1).

Таблица 1

Структуризация исследовательских навыков магистров

| № | Исследовательские навыки | Показатели |
|---|---|---|
| 1. | активное познание и креативность | способность к анализу и сравнению, логическим построениям; стремление искать новые научные знания без внешнего вмешательства и принуждения; использовать найденную, переработанную информацию в собственной научной деятельности и внедрение в практику работы над диссертацией; как результат – развитие нового знания об окружающей среде |
| 2. | мотивация к исследовательской деятельности | мотивация к решению проблемных задач, написанию выпускной квалификационной работы и ее защите; активность в достижении поставленной исследовательской цели и задач; целеполагание в научной деятельности; интерес к избранной исследовательской теме диссертации; ощущение чувства долга перед обществом и научным сообществом; мотив продемонстрировать свою ценность и научную значимость в научном сообществе |
| 3. | мыслительная деятельность, логика | логика, умение предвосхищать события и новые знания; способность видеть новое в нюансах; адаптация к инновациям и новшествам; готовность пересмотреть свои прежние взгляды, позиции и образ мыслей; адаптация и позитивное восприятие ситуации неопределенности – отсутствие паники и размеренная работа по поиску и нахождению ответов; умение видеть связи и взаимосвязи между предметами и явлениями |

Таблица 2

Уровни сформированности компонентного состава исследовательских навыков студентов ЭГ и КГ на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (2023–2024 гг.).

| Уровни исследовательских навыков | *способность к активному познанию и креативности* | | *способность к мотивации в исследовательской деятельности* | | *способность к мыслительной деятельности, логике* | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| в/у | 28,6 | 37,2 | 71,4 | 51,4 | 62,8 | 57,2 |
| с/у | 25,7 | 22,8 | 20,0 | 31,4 | 20,0 | 31,4 |
| н/у | 45,7 | 40,0 | 8,6 | 17,2 | 17,2 | 11,4 |

*Базой исследования* стали магистранты Международного института энергетической политики и дипломатии (МИЭП) Московского государственного института международных отношений (МГИМО) в составе 70 человек (35 ЭГ и 35 КГ). Имея в виду, что магистранты, пришедшие на первый курс обучения, безусловно обладают определенным уровнем исследовательских навыков, которые они могли приобрести в ходе бакалаврской подготовки, в ходе опытно-экспериметального исследования была поставлена цель – замерить начальный уровень исследовательских качеств у студентов экспериментальной и контрольной групп, посмотреть, насколько полученные данные приближаются к идеальному уровню развития качеств магистрантов, равному 100%.

Для выявления уровня сформированности у магистрантов ЭГ и КГ одного из компонентов исследовательских навыков – *активного познания и креативности* – была привлечена диагностика «Установление закономерностей Б.Л. Покровского» [15], включающая ряд вопросов, касающихся способности к анализу, умения делать самостоятельные логические построения, стремления искать новые научные знания без внешнего вмешательства и принуждения. Розданные бланки магистрантам представляли собой 25 строчек по 5 слов в каждой с условными знаками, в которых зашифровано одно или несколько слов. Опрашиваемые долны были найти зашифрованные слова.

По данным эксперимента рассчитывается коэффициент успешности (А): А = (D – пропуски) / (D + ошибки)*С, где А – коэффициент успешности; Д – количество слов, которые нужно было подчеркнуть в том объеме материала, который просмотрел испытуемый за отведенные ему 8 минут. В результате мы получили следующие данные. Успешность выполнения задания оценивалась по коэффициенту А: более 100 – отлично, или высокий уровень; 70–100 – хорошо, или средний уровень, 35–69 – удовлетворительно и низкий уровень – менее 34 баллов.

К сожалению, набрать 100 баллов удалось только 10 магистрантам ЭГ (28,6%) и 13 (37,2%) магистрантам КГ; к среднему уровню мы отнесли 9 магистрантов ЭГ (25,7%) и 8 человек из КГ магистрантов (22,8%); остальные были отнесены к низкому уровню: 16 респондентов из ЭГ (45,7%) и 14 – из КГ (40%).

Следующий компонент исследовательских навыков, уровень которого мы должны были выявить, используя методику С.Г. Колотовкиной «Оценка уровня мотивации к исследовательской деятельности» [16], – *мотивация к исследовательской деятельности*. Среди магистрантов проводился письменный опрос – анкетирование. Тест содержал 20 вопросов, ответы на которые диагностировали мотивацию на успех, на избегание неудачи и мотивационный полюс. Магистрантам нужно было ответить утвердительно или отрицательно (Да/Нет) на предложенные утверждения. Отвечать нужно было не раздумывая долго над ответом (некоторые утверждения: склонен или нет к проявлению инициативы; при встрече с препятствием – уступаю или иду до конца и т. д.). Ответ «Да» получает 1 балл на утверждения 1–3, 6, 8, 10–12, 14, 16, 18–20 и ответы «Нет» на 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Далее подсчитывалось общее количество баллов у каждого магистранта. Магистранты, набравшие от 13 до 20 баллов – стремление к успеху и высокий уровень мотивации; от 5 до 12 баллов – мотивация ближе к избеганию неудачи или средний уровень мотивации и от 1 до 4 баллов – низкий уровень мотивации к исследовательской деятельности. Высокий уровень мотивации продемонстрировали 25 человек из 35 (71,4%) в ЭГ и 18 – из 35 (51,4%) в КГ. Средний уровень мотивация к исследовательской деятельности показали 7 респондентов в ЭГ (20%) и 11 – в КГ (31,4%), низким уровнем обладают остальные участники опроса: 3 – в ЭГ (8,6%) и 6 – в КГ (17,2%).

Третий компонент исследовательских навыков – *способность магистранта к мыслительной деятельности, логике и креативности* – исследовался с помощью адаптированной диагностической методики Т.Е. Макаровой и В.В. Юсуповой «Диагностика творческого развития обучающегося» [17]. Задачи, содержащиеся в данной диагностике для школьников, были заменены на сложные задачи магистерского уровня. Магистрантам был предложен ряд мыслительных (логических) задач, решение которых относило их к высокому, среднему или низкому уровню *мыслительной деятельности, логике и креативности*. За основу комплекса задач была использована книга Чарльза Филлипса, содержащая 300 занимательных логических заданий [18]. Каждый магистрант обеих групп должен был решить 10 задач на логику, креативность, образное мышление и, согласно тому, как справлялись респонденты с задачами, им присваивался тот или иной уровень: ни один магистрант не справился со всем рядом задач. Правильное решение 8 задач из 10 (высокий уровень) продемонстрировали 22 студента ЭГ (62,8%) и 20 студентов КГ (57,1%). Решение 5 задач из 10 означал средний уровень мыслительной деятельности: ему соответствуют 7 человек в ЭГ (20%) и 11 человек в КГ (31,4%); к низкому уровню мыслительной деятельности были отнесены 6 человек ЭГ (17,2%) и 4 человека в КГ (11,4%).

Определив уровень каждого из компонентов исследовательских навыков, мы перешли к вычислению общего уровня исследовательских навыков на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (2023–2024 гг.) (табл. 2).

Расчеты по формулам, где:

$x_i$ – величины, для которых вычисляется среднее значение;

$\bar{X}$ – среднее значение. Черта сверху свидетельствует о том, что производится осреднение индивидуальных значений;

$f$ – частота (повторяемость индивидуальных значений признака).

Различные средние значения выводятся из общей степенной средней формулы:

Выведем среднюю величину и определим уровень алгоритмического мышления у студентов экспериментальной группы.

$\bar{X}_{эг}$, высокий уровень = (28,6 + 71,4 + 62,8): 3 = 54,3;

$\bar{X}_{эг}$, средний уровень = (25,7 + 20,0 + 20,0): 3 = 21,9;

$\bar{X}_{эг}$, низкий уровень = (45,7 + 8,6 + 17,2): 3 = 23,8.

Выведем среднюю величину и определим уровень алгоритмического мышления у студентов контрольной группы.

$\bar{X}_{кг}$, высокий уровень = (37,2 + 51,4 + 57,2): 3 = 48,7;

$\bar{X}_{кг}$, средний уровень = (22,8 + 31,4 + 31,4): 3 = 28,5;

$\bar{X}_{кг}$, низкий уровень = (40,0 + 17,2 + 11,4): 3 = 22,8.

Данные средней составляющей по всем компонентам исследовательских навыков представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни сформированности исследовательских навыков у магистрантов ЭГ и КГ за 2023–2024 гг. (от 100%)

| **Уровни** | **КГ** | **ЭГ** |
|---|---|---|
| | Количество в % от общей численности | Количество в % от общей численности |
| | *Вводный этап* | *Вводный этап* |
| Высокий | 48,7% | 54,3% |
| Средний | 28,5% | 21,9% |
| Низкий | 22,8% | 23,8% |

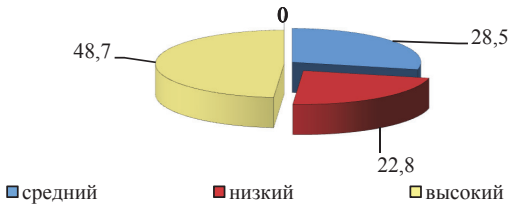



Диаграмма 1. Уровни сформированности исследовательских навыков у *контрольной группы* на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (2023–2024 гг.)

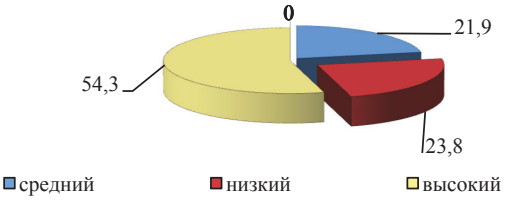



Диаграмма 2. Уровни сформированности исследовательских навыков у *экспериментальной группы* на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (2023–2024 гг.)

Сформированные исследовательские навыки выпускников магистратуры являются прочной базой научного прогресса России и достижения страной технологического суверенитета. Активность современных магистрантов в научно-исследовательской деятельности важно и потому, что в условиях глобальной конкуренции и санкционного давления на Россию способность магистрантов самостоятельно творчески разрабатывать новые техники и технологии станут стимулом создания нестандартных решений в области искусственного интеллекта, энергетики, микроэлектроники и др. Осуществленный анализ сформированных уровней исследовательских навыков у *контрольной и экспериментальной групп* на начальном этапе опытно-экспериментальной работы позволил утверждать, что полученные данные довольно приближены друг к другу, демонстрируя относительную схожесть: высокий уровень исследуемых навыков у ЭГ – 54,3 у КГ – 48,7 (разница 5,6%); средний уровень КГ – 28,5, у ЭГ – 21,9 (разница 6,6%); низкий уровень ЭГ – 23,8, у КГ – 22,8 (разница 1,0%). Результаты продемонстрировали несущественное расхождение между уровнями исследовательских навыков у ЭГ и КГ на начальном этапе опытно-экспериментальной работы. В то же время полученные результаты уровней исследуемого качества в обеих группах показали достаточную отдаленность от 100% показателя, что делает необходимым перспективное исследование данной проблематики на следующих уровнях – *формирующем*, способном предложить комплекс эффективных технологий и техник для повышения качества исследовательских навыков магистрантов, и *контрольном,* доказывающим/опровергающим эффективность предложенных мер на перспективу.

Библиографический список


1. Бектуров Т.М., Кожогелдиева М.А. Значение организации исследовательской деятельности студентов в вузе. *Бюллетень науки и практики*. 2024; Т. 10, № 2: 545–551.
2. Мишустин М.В. Стратегическая сессия о развитии российской науки. *Портал Правительства России*. 2025; 24 июня. Available at: /https://нтр.рф/events/mikhail-mishustin-provyel-strategicheskuyu-sessiyu-o-razvitii-rossiyskoy-nauki/?ysclid=mdzpsnopo946581806
3. Романенко Н.М. Практика применения форсайт-технологии в процессе обучения студентов. *Contemporary tendencies in professional education development, Professional Education in Russian and Abroad*. 2023; № 4 (52).
4. Перов Л., Шишкоевдов В. Меняться, держась корней. Почему выпускники современных вузов покидают альма-матер с уже устаревшими знаниями. *Южноуральская. Панорама.* 2025; 05 августа. Available at: /https://up74.ru/articles/obshchestvo/100978/?ysclid=mdybzrwuvp859452170
5. Каюмова М.С., Ксембаева С.К., Фоминых Н.Ю. Исследовательские компетенции магистрантов: сущность и структура понятия. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 5: 111–113.
6. Сафина Г.Г., Закирова В.Г. Развитие мотивационно-ценностного отношения магистрантов к самостоятельной исследовательской деятельности. *Социальные и гуманитарные науки.* Международный научно-исследовательский журнал. 2021; № 11 (113): 100–106.
7. Dörnyei Z., Uchioda E. Teaching and researching motivation. New York, 2021. DOI https://doi.org/10.4324/9781351006743
8. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. *Системные исследования. Ежегодник*. 1986. Available at: //www.flogiston.ru
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 55–61.
10. Качалов Д.В. Формирование исследовательской компетенции магистрантов технического вуза. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 2 (46): 26–31.
11. Гумерова М.М. *Стимулирование мотивации творческого саморазвития учащихся в условиях учебно-творческой деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2001.
12. Соляников Ю.В. *Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
13. Баймухамбетова Б.Ш. *Формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2011.
14. Забелина С.Б. *Формирование исследовательской компетентности магистрантов математического образования: направление педагогическое образование*. Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
15. Покровский Б.Л. *Установление закономерностей*. 1961. Available at: https://studfile.net/preview/5553490/page:3/
16. Колотовкина С.Г. *Оценка уровня мотивации к исследовательской деятельности.* Available at: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/ocenka-urovnya-motivacii-k-issledovatels.4964386981/?ysclid=mdymkvkqdt485709430
17. Макарова Т.Е., Юсупова В.В. *Методики диагностирования творческого развития обучающихся.* Методические материалы по организации и проведению мониторинга результатов образовательной деятельности в МБУ ДО «ЦВО «Творчество» г.о. Самара. Самара, 2019.
18. Филлипс Ч. *Быть самым умным. 300 задач: логика, креатив, быстрое, нестандартное, тактическое, образное мышление*. Перевод с английского Д.А. Куликовой. Москва: Эксмо, 2015.


References


1. Bekturov T.M., Kozhogeldieva M.A. Znachenie organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v vuze. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2024; T. 10, № 2: 545-551.
2. Mishustin M.V. Strategicheskaya sessiya o razvitii rossijskoj nauki. *Portal Pravitel'stva Rossii*. 2025; 24 iyunya. Available at: /https://ntr.rf/events/mikhail-mishustin-provyel-strategicheskuyu-sessiyu-o-razvitii-rossiyskoy-nauki/?ysclid=mdzpsnopo946581806
3. Romanenko N.M. Praktika primeneniya forsajt-tehnologii v processe obucheniya studentov. *Contemporary tendencies in professional education development, Professional Education in Russian and Abroad*. 2023; № 4 (52).
4. Perov L., Shishkoevdov V. Menyat'sya, derzhas' kornej. Pochemu vypuskniki sovremennyh vuzov pokidayut al'ma-mater s uzhe ustarevshimi znaniyami. *Yuzhnoural'skaya. Panorama.* 2025; 05 avgusta. Available at: /https://up74.ru/articles/obshchestvo/100978/?ysclid=mdybzrwuvp859452170
5. Kayumova M.S., Ksembaeva S.K., Fominyh N.Yu. Issledovatel'skie kompetencii magistrantov: suschnost' i struktura ponyatiya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 5: 111-113.
6. Safina G.G., Zakirova V.G. Razvitie motivacionno-cennostnogo otnosheniya magistrantov k samostoyatel'noj issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Social'nye i gumanitarnye nauki.* Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021; № 11 (113): 100-106.
7. Dörnyei Z., Uchioda E. Teaching and researching motivation. New York, 2021. DOI https://doi.org/10.4324/9781351006743
8. Schedrovickij G.P. Organizacionno-deyatel'nostnaya igra kak novaya forma organizacii i metod razvitiya kollektivnoj mysledeyatel'nosti. *Sistemnye issledovaniya. Ezhegodnik*. 1986. Available at: //www.flogiston.ru
9. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 55-61.
10. Kachalov D.V. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii magistrantov tehnicheskogo vuza. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 2 (46): 26-31.
11. Gumerova M.M. *Stimulirovanie motivacii tvorcheskogo samorazvitiya uchaschihsya v usloviyah uchebno-tvorcheskoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2001.
12. Solyanikov Yu.V. *Obespechenie kachestva podgotovki magistrantov pedagogicheskogo universiteta k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
13. Bajmuhambetova B.Sh. *Formirovanie gotovnosti magistrantov k issledovatel'skoj deyatel'nosti.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2011.
14. Zabelina S.B. *Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti magistrantov matematicheskogo obrazovaniya: napravlenie pedagogicheskoe obrazovanie*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
15. Pokrovskij B.L. *Ustanovlenie zakonomernostej*. 1961. Available at: https://studfile.net/preview/5553490/page:3/
16. Kolotovkina S.G. *Ocenka urovnya motivacii k issledovatel'skoj deyatel'nosti.* Available at: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/ocenka-urovnya-motivacii-k-issledovatels.4964386981/?ysclid=mdymkvkqdt485709430
17. Makarova T.E., Yusupova V.V. *Metodiki diagnostirovaniya tvorcheskogo razvitiya obuchayuschihsya.* Metodicheskie materialy po organizacii i provedeniyu monitoringa rezul'tatov obrazovatel'noj deyatel'nosti v MBU DO «CVO «Tvorchestvo» g.o. Samara. Samara, 2019.
18. Fillips Ch. *Byt' samym umnym. 300 zadach: logika, kreativ, bystroe, nestandartnoe, takticheskoe, obraznoe myshlenie*. Perevod s anglijskogo D.A. Kulikovoj. Moskva: `Eksmo, 2015.


*Статья поступила в редакцию 10.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-161-165

***Saenko L.A.,*** *Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Department of Theory, History of General Pedagogy and Social Practices, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@eandex.ru*
***Kotelnikov A.Yu.,*** *teacher, Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (Perm, Russia), E-mail: kotelnikov1978@mail.ru*

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMING PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION.** The article substantiates the growing need to foster patriotism among students in higher education. The relevance of this issue is confirmed by federal laws and projects in recent years. The article explores the concept of "patriotism" and "patriotic education." It also provides an understanding of the terms "technology" and "pedagogical technology." The article emphasizes

the importance of considering the organizational and pedagogical conditions to effectively manage the activities of educational institutions and foster a culture of patriotism. When systematizing the forms and methods of fostering patriotism among young students, the author identifies and describes the cognitive, motivational, and creative components. As innovative technologies of formation of patriotic education of students in higher education, the following are presented and described in the article: project technology, case-technology, TRIZ technology, ART-pedagogical technology, game technology, Show-technology, health-saving technology and quest-technology. Each of the listed innovative technologies has its own forms of implementation.

*Key words:* **innovative technologies, patriotism, patriotic education, pedagogical technology, patriotic ideology, learning youth, national identity of individual, trajectory of educational process**

***Л.А. Саенко**, д-р социол. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@eandex.ru*
***А.Ю. Котельников**, преп., Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, E-mail: kotelnikov1978@mail.ru*

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается возрастающая необходимость воспитания патриотизма обучающейся молодёжи в системе высшего образования. Актуальность заявленной проблемы подтверждается федеральными законами и проектами РФ за последние годы. Представлено содержание категорий «патриотизм» и «патриотическое воспитание». Также осмыслению подвергаются термины «технология» и «педагогическая технология». Обосновывается следующая мысль: чтобы реализовать систему патриотического воспитания, важно учитывать организационно-педагогические условия, которые, по замыслу авторов статьи, позволяют эффективно управлять деятельностью образовательной организации и сформировать культуру патриотизма. При систематизации форм и методов воспитания патриотизма у обучающейся молодёжи авторы выделили и описали когнитивный, мотивационный и творческий компоненты. В качестве инновационных методов формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи в системе высшего образования в статье были представлены и содержательно описаны следующие технологии: проектная, кейс-технология, ТРИЗ-технология, АРТ-педагогические технологии, игровые, шоу-технологии, здоровьесберегающая и квест-технологии. Каждая из перечисленных инновационных технологий имеет свои формы реализации, которые также подробно рассмотрены авторами статьи.

*Ключевые слова:* **инновационные технологии, патриотизм, патриотическое воспитание, педагогическая технология, патриотическая идеология, обучающаяся молодёжь, национальная идентичность личности, траектория образовательного процесса**

Актуальность представленного исследования продиктована рядом существенных факторов. В связи с нарастанием в современном обществе противоречивых процессов, связанных с глобализацией и стремлением сохранить суверенитет и идентичность, в центре внимания оказалась проблема воспитания патриотизма. Данный вопрос имеет первостепенное значение как для воспитания подрастающего поколения, так и для становления российской государственности в целом и является постоянным объектом исследований ряда учёных [1–14]. Для воспитания духовно-нравственной личностной позиции современной молодёжи, а также формирования гражданской позиции были внесены некоторые поправки, опубликованные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В законе отмечается обязательное включение в образовательный процесс воспитательной составляющей [13]. Стратегия по развитию воспитания в РФ, предусматривающая свою реализацию до 2025 года, акцентирует внимание на необходимости формирования у обучающейся молодёжи русских традиционных ценностей. Кроме того, в стратегии подчеркивается важность обучения знаний и умений мирно созидать, а также быть готовым защищать своё государство и его независимость [7]. В Федеральном законе «О молодёжной политике в Российской Федерации», принятом в 2020 году, прописана мысль о том, что образовательные учреждения должны заниматься воспитанием и становлением патриотической позиции своих граждан, вопросами преемственности обычаев и традиций, уважения к своему отечеству и его истории [14]. Также в Федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» ведущая роль принадлежит воспитанию как гражданско-, так и государственно-ориентированной личности. Данный федеральный проект – один из важных составляющих национального проекта «Образование». Его реализация предполагает необходимость создания молодёжного движения патриотов благодаря привлечению ассоциации студенческих патриотических клубов «Я горжусь». Данный проект предусматривает мероприятия патриотической направленности муниципального, регионального или всероссийского уровней [3; 15]. Современная наука в России патриотическую идеологию и пути ее формировании представляет в трудах И.А. Афанасьева, А.Н. Дьяченко, В.Н. Кузнецова, [6], С.В. Тихоновой и др. В трудах А. Агошкова, Ф.А. Баркова, С.Ю. Ивановой [4], Б.А. Калинина [5], А.В. Серикова, А.А. Червякова, В.В. Черноус представлены как аксиологическое, так и социокультурное содержание патриотизма [2]. С.И. Иванова, А.А. Козлов, С.В. Лебедев, В.И. Лутовинов обнаруживают прямую связь патриотизма с имеющимися традициями и социокультурными установками. Кроме того, также подчёркивается тесная связь с общей историей развития РФ. К числу отдельных учёных можно отнести тех, кто занимается анализом политических и социальных движений, позиционирующих себя с «патриотических» позиций. Категория «патриотизм» в педагогической науке понимается как нравственное личностное качество, которое предусматривает выражение любви к своей Родине, а также её истории и культуре. Это стремление личности активно и сознательно трудиться на благо своей страны, а также быть готовым при необходимости защищать её достоинство и честь.

Современные учёные под патриотизмом понимают многогранную систему мировоззренческих взглядов, убеждений и чувств человека, которая имеет тесную связь и любовь к своему Отечеству, предусматривает проявление уважения к собственной нации, готовность при необходимости защищать свой народ во имя процветания государства. Патриотизм, по мнению большинства учёных, имеет двойную природу: с одной стороны, патриотизм как феномен общественного настроения, а с другой – патриотизм как официальный контекст. Около 100 лет назад в своих трудах В.С. Соловьев в контексте социально-философской мысли в России отметил господство ценностной дихотомии. Это явление учёный объяснил внутренним противоречием, которое возникает между истинным и ложным патриотизмом [11].

В качестве механизма формирования патриотизма можно назвать патриотическое воспитание. Под ним понимается процесс целенаправленного развития у современной молодёжи чувства патриотического сознания, мотива трудиться на благо Отечества, способствовать его славе, даже жертвовать своим благополучием, если в этом будет острая потребность [9]. Патриотическое воспитание в нашей стране имеет цель, связанную с развитием национальной идентичности личности, чувством единства и патриотизма, служащего гарантом преданности государственным интересам. На этом основании в качестве базовых задач воспитания можно считать высокий уровень заинтересованности к судьбе своей родины, его историческому наследию, будущему страны и пр. [12]. Учитывая вышеизложенное, важно разработать и применять на практике новые подходы и технологии патриотического воспитания современной молодёжи, в том числе и через воспитательный процесс системы высшего образования.

Под технологией понимается некий каркас, методика – оболочка, форма профессиональной деятельности педагога. Ведущей функцией любой технологии выступает выстраивание траектории образовательного процесса, который должен соответствовать заранее заданному результату. Реализация данной функции возможна в случае применения сущностных оснований, возможности диагностики того, на что способна эффективная педагогическая деятельность. Это позволит получить опыт педагогической деятельности, а также передавать его молодому поколению. Важно в современной системе педагогического образования процесс обучения строить с учётом новейших технологий, а не на формальных методиках обучения. Так, в качестве главной движущей силы и ведущего источника формирования личности можно считать учет индивидуальный целей в жизни, а также ценностей, которые транслирует современная молодёжь. Инноватикой в воспитании патриотизма можно считать интерактивные формы взаимодействия педагогов и обучающейся молодёжи, которые призваны активизировать педагогический потенциал воспитательного воздействия.

Как отмечает в своих исследованиях Б.Т. Лихачёв, педагогическая технология рассматривается как некая совокупность психолого-педагогических установок, которые определяют набор форм, приёмов методов и средств обучения и воспитания, а также инструментарий организационно-методического характера. М.В. Кларин под педагогической технологией понимает системную совокупность, а также порядок функционирования как личностных, методических, так и инструментальных средств, которые применимы для реализации поставленных педагогических целей [10].

В связи с высоким уровнем проявления активности обучающейся молодёжи особую актуальность в данный возрастной этап приобретает патриотическое воспитание. С.Н. Иконникова и В.Т. Лисовский пишут о том, что обучающаяся молодёжь выступает в роли социальной группы, которую можно отнести к интеллигенции в силу их регулярного высокоинтеллектуального труда по самым разнообразным научным отраслям [7].

Начало третьего тысячелетия требует от образовательных учреждений высшего профессионального образования разработки (применения) современных технологий образовательно-воспитательной практики. Они должны соответство-

вать патриотической природе гражданина РФ. На этом основании можно утверждать, что в качестве приоритетного направления работы в системе высшего образования можно считать патриотическое воспитание обучающейся молодёжи.

Цель статьи – систематизация инновационных технологий формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи в вузе.

Основные задачи статьи: 1) рассмотреть понятия «технология» и «педагогическая технология», «патриотизм» и «патриотическое воспитание»; 2) определить организационно-педагогические условия и компоненты формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи в системе высшего образования; 3) систематизировать инновационные технологии формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи в вузе.

Научная новизна исследования заключается в выявлении организационно-педагогических условий и компонентов формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи в системе высшего образования, а также систематизации инновационных технологий формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи. Теоретическая значимость определяется обоснованием применения инновационных технологий формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи; представлением видов и форм работы по формированию патриотического воспитания обучающейся молодёжи в системе высшего образования. Практическая значимость статьи: предложены инновационные технологии формирования патриотического воспитания, которые можно рекомендовать применять педагогам в процессе обучения молодёжи в системе высшего образования в целях формирования у них чувства единства и патриотизма, служащего гарантом преданности государственным интересам.

Методы исследования: анализ и синтез научной литературы, структурирование материала, обобщение педагогического опыта.

Для того чтобы реализовать систему патриотического воспитания, являющуюся составной частью целостного педагогического процесса в системе высшего образования, важно учитывать следующие организационно-педагогические условия, позволяющие эффективно управлять деятельностью образовательной организации и формирующие культуру патриотизма:

– разработка базовых тенденций формирования и развития воспитательного потенциала системы высшего образования с позиции информационно-аналитических реалий;

– обогащение эмоционально-ценностной сферы личности, которая будет направлена на патриотическое развитие, формирование позиции нравственно-правового значения, диагностику тех личностных качеств, которые важно воспитывать у обучающейся молодёжи;

– обеспечение у обучающейся молодёжи постоянного накопления и обогащения опыта патриотического воспитания, которое будет нацелено на благо общества и государства, а также определение действенного порядка в осмыслении как творческих, так и проектировочных компетенций;

– развитие у обучающейся молодёжи в системе высшего образования как компетенций диагностического, так и исследовательского характера.

При анализе применяемых форм и методов воспитания патриотизма у обучающейся молодёжи в системе высшего образования Н.Л. Авилова выделяет в своих трудах следующие компоненты:

– когнитивный, определяющийся уровнем знаний о истории своей страны, в том числе истории своей малой родины. Данный подход направлен на развитие у обучающейся молодёжи чувства гордости за историческое прошлое российского государства;

– мотивационный, определяющийся проявлением ценностных ориентаций у обучающейся молодёжи с целью их социально-активного участия в общественной жизни;

– творческий, определяющийся творческим проявлением активной жизненной позиции у обучающейся молодёжи [1].

Представим обзор различных инновационных технологий формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи. Данные технологии систематизированы и наглядно представлены в табл. 1.

Итак, рассмотрим представленные в табл. 1 технологии формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи более подробно. Проектная, или проективная технология имеет инновационную основу и, по мнению А.П. Маркова и Г.М. Бирженюк, способна увеличить статус патриотического воспитания обучающейся молодёжи. Она предусматривает трансформацию реальности и предусматривает её унификацию, а также освоение и совершенствование [8]. В качестве объектов проектирования данные авторы в своих трудах указывают педагогические технологии. По их мнению, они способны к комбинированию по различным видам проектной деятельности и созданию качественно новых видов специализированных технологий.

Проективные технологии имеют этапность в своей реализации: первый этап предусматривает анализ возникшей проблемы, второй предполагает возможность поиска информации по возникшей проблеме, третий этап – это готовый продукт и четвёртый – презентация продукта.

Одной из форм проективных технологий является митап. Он предусматривает обсуждение тем, которые допустимо рассматривать как в формате вебинара, так и в формате офлайн-конференций. В этом случае назначается от одного до трех спикеров митапа. Также допускается участие и других заинтересованных лиц.

Следующей формой реализации проектов можно считать питч-сессию. Это мероприятия с демонстрацией презентаций в офлайн-и онлайн-форматах. Причем они могут иметь совершенно различную тематику и предусматривают получение обратной связи в режиме вопрос – ответ.

Еще одной формой проектной технологии является виртуальная экскурсия. Она предусматривает заочное путешествие, имеющее патриотическую тематику. Данная форма реализуется через применение цифровой (мультимедийной) презентации. Ключевая ее цель – возможность собрать самостоятельно необходимые факты об истории своего государства и примеры проявления патриотизма его граждан.

Также применяются проектные технологии в виде тематических конкурсов на компьютере. Данные технологии представляют собой систему мероприятий, презентующих электронные проекты. Они создаются при помощи мультимедиа, а также компьютерной и анимационной графики и помогают изучать российскую историю и ее достижения. Кроме того, с их помощью можно также изучать медицину космонавтику, астрономию и другие науки.

В качестве одной из форм педагогической технологии можно отметить кейс-технологии (case method). Они направлены на описание социальных ситуаций здесь и сейчас. Участники кейс-технологии должны научиться реализовывать исследовательскую функцию, уметь находить оптимальные выходы в решении сложных задач. В основе данной технологии лежит фактический материал, максимально приближенный к реальности. Опишем формы реализации кейс-технологии.

Одной из форм являются дебаты, которые в основном носят формальный характер и представляют собой игры разума с разными позициями и по заранее обозначенным темам. Минимальное количество участников дебатов составляет два человека. Они должны доказать собственные утверждения, прибегая к обоснованным аргументам, содержащим опровержения той информации, которая предоставлена другими людьми. Планируется, что участники дебатов будут общаться лишь на заявленную тему с учетом правил и логики проведения данной кейс-технологии. При нарушении правил дебатов теряются очки и, наоборот, при их соблюдении – приобретаются.

Дискуссии, являясь одной из форм реализации кейс-технологии, представляет собой обмен идеями (обсуждение разных аспектов) в рамках конкретной темы. Подобранные темы должны быть обоснованы и согласованы не менее чем двумя людьми. Только в этом случае можно рассчитывать на их достоверность.

Следующей формой кейс-технологии являются диалоговые площадки, представляющие собой определённое коммуникационное пространство, реализуемые с целью нахождения решений ключевых проблем при участии представителей местной власти и обучающейся молодёжи системы высшего образования.

Таблица 1

Технологии формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи

| № п/п | Виды | Формы |
|---|---|---|
| 1. | Проектная технология | Митап; питч-сессия; виртуальная экскурсия; тематические конкурсы компьютерных разработок (конкурсы компьютерных игр; конкурсы электронных продуктов (презентации, портфолио конкурсы социальной рекламы и пр.); разработка информационно-прикладных источников; разработка образовательных ресурсов в электронном формате |
| 2. | Кейс-технология | Дебаты; дискуссии; диалоговые площадки |
| 3. | ТРИЗ технология | Мозговой штурм (брейнстормин); мероприятия экскурсионного свойства |
| 4. | АРТ-педагогические технологии | Арт-изо; арт-лепка; арт-песок; арт-сказка; арт-театр;<br>арт-музыка; арт-ритмика; арт-коллажирование |
| 5. | Игровые технологии | Эдьютейнмент (edutainment) |
| 6. | Шоу-технологии | Благотворительные акции; театрализованные акции; перфомансы; хэппенинги; флешмобы; челленджи; ток-шоу; паблик-ток; публичные конкурсы; культурные события |
| 7. | Здоровьесберегающая технология | Подвижные и спортивные соревнования и игры; спортивные секции; кружки; субботники |
| 8. | Квест-технология | Виртуальные экскурсии; интеллектуальные игры; спортивные конкурсы; перфомансы; творческие проектные задания |

К технологии по решению исследовательских (изобретательских) задач в контексте формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи в вузе можно отнести ТРИЗ-технологию.

В качестве форм реализации ТРИЗ-технологии можно отметить следующие:

– мозговой штурм, или брейнстормин представляет собой коллективное объединение обучающейся молодёжи системы высшего образования для решения поставленной задачи, в котором каждый его участник может высказать свою идею. По итогу может родиться лучший вариант решения проблемы;

– мероприятия экскурсионного свойства. В качестве основного условия выступает возможность осуществлять рефлексию, а также оформление содержательной части экскурсии, при реализации которой применялись приемы по развитию творческого воображения у обучающейся молодёжи вуза.

Следующая технология, которую мы рассмотрим, – АРТ-педагогическая. Основа данной технологии заключается в интеграции разноплонового русского искусства с целью воспитания национального самосознания и патриотической культуры обучающейся молодёжи в системе высшего образования. В качестве наиболее популярных видов данной технологии можно назвать арт-театр, арт-лепку, арт-изо, арт-ритмика, арт-коллажирование, арт-сказку, арт-музыку, арт-песок и пр.

В качестве одной из актуальных и значимых педагогических технологий можно назвать игровую.

Эдьютейнмент (edutainment) – одна из инновационных форм педагогических технологий формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи в вузе. Благодаря ее использованию можно интегрировать обучающий процесс в комплексе с развлечениями. Данная форма направлена на активизацию процессов самоактуализации обучающейся молодёжи. Она помогает мягко перейти от этапа вовлеченности к этапу самонаправленности.

Далее рассмотрим шоу-технологию. Это создание постановочных и зрелищных мероприятий, имеющих патриотическую направленность. Данные мероприятия предусматривают, с одной стороны, участников, а с другой – зрителей. К основным формам реализации данных мероприятий можно отнести следующие.

Акции (лат. actio) как форма шоу-технологии. Они представляют собой определённый набор действий, направленных на достижение цели (благотворительные, театрализованные и пр.). Также одной из форм шоу-технологии являются хэппенинги, имеющие театральный реквизит, флешмобы – группы людей с целью выражения своего отношения к какому-либо популярному событию в масштабах города, края (области) или страны в целом. Также можно отметить челленджи (англ. challenge) – совершение конкретно продуманных заранее действий в определенном формате. По итогу данных действий делаются фото- и видеосюжеты и выкладываются с целью их популяризации в социальные сети («ВКонтакте», TikTok, Telegram и пр.).

Стоит отметить еще различные ток-шоу. К ним можно отнести мероприятия, в которых приглашённые обучающиеся обсуждают наиболее востребованную в обществе тему. Следующей формой шоу-технологии можно считать паблик-ток. Она имеет формат встреч на публике, а также интервью с известными людьми и узкими специалистами. Публичные конкурсы, представляющие собой вид мероприятий, предусматривающих публичное объявление о необходимости вручения награды за то, что обучающаяся молодёжь выполнила на отлично работу и имеющая право получить награду, приз или премию. И еще одной формой, которая также относится к шоу-технологии, являются культурные события, а именно – речь идёт о ярмарках, выставках, праздниках, фестивалях, концертах.

Следующая педагогическая технология – здоровьесберегающая. Она представляет собой систему физкультурно-оздоровительных мероприятий имеющих гражданско-патриотическую направленность. Данная технологий создаёт условия, позволяющие сохранить и укрепить физическое, духовное, эмоциональное, а также интеллектуальное здоровье обучающейся молодёжи. В качестве основных форм по ее реализации можно отметить как подвижные, так и спортивные соревнования, а также игры, субботники, кружки спортивной направленности и секции.

Завершающим список видов технологий является квест-технология. Она представляет собой объединение триз, проектных, игровых, а также здоровьесберегающих технологий. Правила квеста состоят в том, что его участники начинают проходить обозначенные ведущими квеста станции. Это предусматривает выполнение определённого характера заданий. Квесты могут проводиться в форме интеллектуальных игр, спортивных конкурсов, перфомансов, творческих проектных заданий, а также виртуальных экскурсий.

Перспектива исследования видится в расширении использования инновационных технологий в процессе формирования патриотического воспитания обучающейся молодёжи в вузе; повышении уровня знаний об истории своей страны, в том числе истории своей малой родины; формировании чувства гордости за историческое прошлое российского государства; проявлении активной жизненной позиции, а также в социально-активном участии в общественной жизни страны.

Анализ понятия «технология» позволил заключить, что данная категория в науке рассматривается как определённая методика – оболочка, форма профессиональной деятельности педагога, выступающая в качестве методолгии выстраивания траектории образовательного процесса, который должен соответствовать заранее заданному результату. «Педагогическая технология» представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих набор форм, приёмов методов и средств обучения и воспитания, а также инструментарий организационно-методического характера, это своего рода порядок функционирования как личностных, методических, так и инструментальных средств, используемых для реализации поставленных педагогических целей. Патриотизм в современной педагогической науке понимается как многогранная система мировоззренческих взглядов, убеждений и чувств человека, которые имеют тесную связь с любовью к своему Отечеству, проявлением уважения к собственной нации, готовностью при необходимости защищать свой народ во имя процветания государства. В свою очередь, под патриотическим воспитанием понимается процесс целенаправленного развития у современной молодёжи чувства патриотического сознания, мотива трудиться на благо Отечества, способствовать его славе, жертвуя своим благополучием.

С целью реализации системы патриотического воспитания важно принять во внимание организационно-педагогические условия, формирующие культуру патриотизма, такие как разработка базовых тенденций формирования и развития воспитательного потенциала системы высшего образования с позиции информационно-аналитических реалий; обогащение эмоционально-ценностной сферы личности, которая будет направлена на патриотическое развитие, формирование позиции нравственно-правового значения, диагностику тех личностных качеств, которые важно воспитывать у обучающейся молодёжи; обеспечение у обучающейся молодёжи постоянного накопления и обогащения опыта патриотического поведения, которое будет нацелено на благо общества и государства, а также определение действенного порядка в осмыслении как творческих, так и проектировочных компетенций; развитие у обучающейся молодёжи знаний исследовательского характера.

Обзор различных инновационных технологий формирования патриотического воспитания у обучающейся молодёжи в данной статье позволил выделить следующе: проектная технология, кейс-технология, ТРИЗ-технология, АРТ-педагогические технологии, игровые технологии, шоу-технологии, здоровьесберегающая и квест-технологии. Каждая из перечисленных инновационных технологий имеет свою значимость и формы реализации.

Библиографический список


1. Авилова Н.Л. Современные формы патриотического воспитания студенческой молодежи. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Проблемы высшего образования. 2016; № 1: 21–23.
2. Барков Ф.А., Сериков А.В., Черноус В.В. Патриотическое сознание молодежи Ростовской области. *Гуманитарий Юга России.* 2013; № 2: 58–76.
3. Бужинов Д.Ф., Путинцева Е.Н. Гражданско-патриотическое воспитание современного российского молодого поколения: проблемы, перспективы и потенциал использования интернет-технологий. *Гуманитарные научные исследования.* 2022. Available at: https://human.snauka.ru/2022/11/55050
4. Иванова С.Ю. *Патриотизм в системе социокультурных ценностей современной России*. Ставрополь: СГУ, 2003.
5. Калинин Б.А., Червяков А.А. *Развитие культуры солидарности общества с армией в современной России: парадигма патриотизма. Гражданская идентичность и патриотическое воспитание в полиэтническом регионе.* Ставрополь – Ростов-на-Дону, 2007.
6. Кузнецов В.Н. *Методология, теория и механизмы формирования российской объединяющей патриотической идеологии XXI века. Идеология.* Москва, 2005.
7. Куликова А.С. Современные формы воспитания патриотизма у студенческой молодежи Забайкальского государственного университета. *Молодой ученый.* 2022; № 37 (432): 181–182. Available at: https://moluch.ru/archive/432/94893/
8. Марков А.П., Бирженюк Г.М. *Основы социокультурного проектирования*. Санкт-Петербург, 1997.
9. Саратовцева Н.В., Королева А.А. Единство трудового и патриотического воспитания современной молодёжи. *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015; Т. 2, № 6 (28): 144–147.
10. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям. Автор-составитель О.И. Мезенцева. Новосибирск, 2018.
11. Соловьёв В.С. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории. Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1988.
12. Певцова Е.А., Цибульникова В.Е., Николаев М.В., Зинченко А.С. *Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования*: учебно-методическое пособие для организаторов воспитательной деятельности и профессорско-преподавательского состава системы высшего образования России. Москва, 2021.
13. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся*. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/
14. *О молодежной политике в Российской Федерации*. Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/
15. *Патриотическое воспитание*. Федеральный проект. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/

References

1. Avilova N.L. Sovremennye formy patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2016; № 1: 21-23.
2. Barkov F.A., Serikov A.V., Chernous V.V. Patrioticheskoe soznanie molodezhi Rostovskoj oblasti. *Gumanitarij Yuga Rossii.* 2013; № 2: 58-76.
3. Buzhinov D.F., Putinceva E.N. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie sovremennogo rossijskogo molodogo pokoleniya: problemy, perspektivy i potencial ispol'zovaniya internet-tehnologij. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2022. Available at: https://human.snauka.ru/2022/11/55050
4. Ivanova S.Yu. *Patriotizm v sisteme sociokul'turnyh cennostej sovremennoj Rossii*. Stavropol': SGU, 2003.
5. Kalinin B.A., Chervyakov A.A. *Razvitie kul'tury solidarnosti obschestva s armiej v sovremennoj Rossii: paradigma patriotizma. Grazhdanskaya identichnost' i patrioticheskoe vospitanie v poli`etnicheskom regione.* Stavropol' – Rostov-na-Donu, 2007.
6. Kuznecov V.N. *Metodologiya, teoriya i mehanizmy formirovaniya rossijskoj ob`edinyayuschej patrioticheskoj ideologii XXI veka. Ideologiya.* Moskva, 2005.
7. Kulikova A.S. Sovremennye formy vospitaniya patriotizma u studencheskoj molodezhi Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. *Molodoj uchenyj.* 2022; № 37 (432): 181-182. Available at: https://moluch.ru/archive/432/94893/
8. Markov A.P., Birzhenyuk G.M. *Osnovy sociokul'turnogo proektirovaniya*. Sankt-Peterburg, 1997.
9. Saratovceva N.V., Koroleva A.A. Edinstvo trudovogo i patrioticheskogo vospitaniya sovremennoj molodezhi. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyaschego plyus*. 2015; T. 2, № 6 (28): 144-147.
10. Sovremennye pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie dlya studentov-bakalavrov, obuchayuschihsya po pedagogicheskim napravleniyam i special'nostyam. Avtor-sostavitel' O.I. Mezenceva. Novosibirsk, 2018.
11. Solov'ev V.S. Tri razgovora o vojne, progresse i konce vsemirnoj istorii. Soch. v 2-h t. T. 2. M.: Mysl', 1988.
12. Pevcova E.A., Cibul'nikova V.E., Nikolaev M.V., Zinchenko A.S. *Upravlenie sistemoj vospitatel'noj raboty v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya organizatorov vospitatel'noj deyatel'nosti i professorsko-prepodavatel'skogo sostava sistemy vysshego obrazovaniya Rossii. Moskva, 2021.
13. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayuschihsya*. Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 № 304-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/
14. *O molodezhnoj politike v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 30.12.2020 № 489-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/
15. *Patrioticheskoe vospitanie*. Federal'nyj proekt. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/

*Статья поступила в редакцию 16.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-165-169

***Shushara T.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Vice-Rector for Scientific and Innovative Activities, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
***Revenko S.P.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of General and Social Psychology, Director of Institute of Psychology, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: sprevenko@yandex.ru*
***Usatenko O.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: usatekoxana@mail.ru*

**MODERN APPROACHES TO TRAINING FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE RUSSIAN FEDERATION.** The research focuses on a problem of professional and inclusive readiness of educational psychologists to accompany children with disabilities. Special attention is paid to distance learning technologies in training specialists and accompanying children with disabilities. The objective of the study is to identify key psychological and pedagogical paradigms that methodologically and practically determine the content of higher school education and the formation of future specialists in the field of accompanying children with disabilities. The article reveals the content of modern scientific approaches in their application to the implementation of the task of professional training of teachers-psychologists in the context of modern challenges, such as the formation of readiness to work with children with disabilities and the use of distance educational technologies in this process. The creation of an effective system for training psychologists-educators who are capable of providing professional and successful support to children with disabilities in a remote training format is possible through the comprehensive use of the presented approaches, which ensure the solution of professional tasks in modern conditions.

*Key words:* **professional training of teacher-psychologist, inclusive education, children with disabilities, interdisciplinary approach, subject-subjective approach, subject-activity approach, system-subject approach, axiological approach, competence approach, inclusive competence, distance learning technologies**

***Т.В. Шушара**, д-р пед. наук, доц., проректор по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
***С.П. Ревенко**, канд. психол. наук, доц., директор Института психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: sprevenko@yandex.ru*
***О.Н. Усатенко**, канд. психол. наук, доц., Институт психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: usatekoxana@mail.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В центре исследовательского внимания находится проблема профессиональной и инклюзивной готовности педагогов-психологов к сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Особый интерес представляют дистанционные образовательные технологии в подготовке специалистов и сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье раскрыто содержание ключевых психолого-педагогических парадигм, методологически и практически определяющих содержательное наполнение подготовки в высшей школе и становления будущих специалистов в сфере сопровождения детей с ОВЗ. В статье также раскрывается содержание современных научных подходов в их приложении к реализации задачи профессиональной подготовки педагогов-психологов в условиях современных вызовов, таких как формирование готовности к работе с детьми с ОВЗ и использование дистанционных образовательных технологий в этом процессе. Авторы делают выводы о том, что создание эффективной системы подготовки психологов-педагогов, способных к профессиональному и успешному сопровождению детей с ОВЗ в дистанционном формате подготовки, возможно при комплексном использовании представленных подходов, обеспечивающих решение профессиональных задач в современных условиях.

*Ключевые слова:* **профессиональная подготовка педагога-психолога, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), междисциплинарный подход, субъект-субъективный подход, субъект-деятельностный подход, системно-субъектный подход, аксиологический подход, компетентностный подход, инклюзивная компетентность, дистанционные образовательные технологии**

***Статья публикуется в рамках выполняемого в 2025 году Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение формирования готовности студентов к сопровождению детей с ОВЗ при дистанционном формате подготовки будущих педагогов-психологов» (Государственное задание № 073-00036-25-01)***

На современном этапе развития системы образования актуальна постановка вопроса о качественном и доступном инклюзивном обучении лиц с ограниченными возможностями, что дает ребенку с особенными потребностями развивать активную жизненную позицию, успешно социализироваться, адаптироваться, а также личностно реализоваться в обществе и быть его полноправным членом, чувствовать себя нужным и значимым. Одним из важных аспектов проблемы, связанной с инклюзивным образованием, является вопрос о подготовке специалистов, которые смогут эффективно осуществлять необходимую профес-

сиональную деятельность в инклюзивной среде, профессионально грамотно проводить учебный процесс, учитывая психологические особенности личности ребенка, принимая во внимание его психофизиологические и интеллектуальные возможности [1–14].

Учитывая современную ситуацию в обществе, следует обратить внимание на то, что часть детей, имеющих индивидуальные образовательные потребности, лишены возможности обучаться в общеобразовательных учреждениях и не могут получить знания доступными для них способами и предлагаемыми методами. В настоящее время многие учреждения такого типа не приспособлены и не способны предоставить возможность обучаться полноценно детям с особенными образовательными потребностями (ООП), коммуницировать со сверстниками. Из-за такой ситуации родные вынуждены отправлять детей в специализированные учебные заведения часто закрытого типа. Как результат – нарушается личностное восприятие, формируются заниженная самооценка, комплекс неполноценности, ощущение себя «не таким, как все», что отрицательно влияет как на психоэмоциональное состояние личности, так и на интеллектуальное развитие ребенка с ОВЗ.

В современном образовании существует растущая потребность в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов, эффективно взаимодействовать с учащимися с ОВЗ, родителями и коллегами, учитывая особенности психологического и педагогического аспектов обучения. В этом контексте актуально обсуждение различных подходов к подготовке специалистов в данной области, включая возможности дистанционных форм обучения.

Цель статьи заключается в выявлении ключевых психолого-педагогических парадигм, методологически и практически определяющих содержательное наполнение профессиональной подготовки педагогов-психологов в сфере сопровождения детей с ОВЗ с использованием дистанционных образовательных технологий. Для достижения цели определены следующие задачи:

– раскрыть содержание современных научных подходов в их приложении к реализации задачи профессиональной подготовки педагогов-психологов в условиях современных вызовов, таких как формирование готовности к работе с детьми с ОВЗ и использование дистанционных образовательных технологий в этом процессе;

– определить категории профессиональной компетентности педагогов для осуществления инклюзивного образования, психологической компетентности, инклюзивной компетентности, их компоненты для реализации в процессе обучения студентов;

– выявить сущностные особенности интеграции дистанционных образовательных технологий в систему профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов (принципы, педагогические условия, инновационные решения и др.).

В ходе исследования автором активно применялись методы анализа психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме.

Научная новизна состоит в том, что статья представляет взгляд на подготовку педагогов-психологов для инклюзивного образования посредством интеграции междисциплинарного, аксиологического, компетентностного и системно-субъективного подходов в сочетании с современными дистанционными технологиями. Рассматривается необходимость разработки принципиально новой модели профессиональной подготовки специалистов, позволяющей формировать эффективные стратегии поддержки детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивая интеграцию академических знаний и практического опыта.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование предлагает теоретическое обоснование эффективности комплексного подхода к профессиональной подготовке педагогов-психологов, занимающихся инклюзивным образованием. Оно обогащает существующие научные представления о структуре и содержании профессиональной компетенции, подчеркивает важность системно-субъективного подхода, акцентирует роль дистанционных образовательных технологий в формировании необходимых компетенций.

Практическая значимость: предложенные выводы и рекомендации могут быть использованы в разработке программ профессиональной подготовки педагогов-психологов, нацеленной на эффективное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Практика применения представленных подходов позволит повысить квалификацию специалистов, оптимизировать качество инклюзивного образования, обеспечит необходимое информационное и техническое оснащение учреждений для полноценного включения детей с особыми потребностями в общий образовательный процесс.

Современное педагогическое образование в подготовке профессионалов стремится к интеграции взаимодополняющих подходов в социологии, общей, социальной, возрастной психологии, педагогике, философии, что позволяет выходить за рамки одной науки и конкретных дисциплин и является обеспечением междисциплинарного подхода к подготовке педагогов-психологов, рассматриваемого в работах таких психологов, как А.А. Огурцов, А.Н. Подьяков, В.И. Слободчиков, Т.Д. Скуднова, В.С. Степин и др. Данный подход, представленный также в работах Т.Д. Скудновой, О.А. Холиной [1], дает возможность нивелировать междисциплинарную дистанцию между естественно-научной и социально-гуманитарной картиной мира благодаря порождению субъектом образования новых смыслов, которые определяют ценность к познанию в целом и также к собственному самоусовершенствованию, преобразованию.

Основой междисциплинарного подхода является совместное взаимодействие, кооперирование, которые широко используются для решения практических задач. Важным становится формирование у студентов холистической мировоззренческой позиции, умение трактовать дисциплинарные знания на основе понимания универсальных междисциплинарных закономерностей и моделей действительности, обучения навыков редуцирования. В дальнейшем это способствует обретению опыта использования междисциплинарного подхода в решении сложных задач, многофакторных проблем в профессиональной сфере. В этой связи важна работа с личностными ресурсами и потенциалами, обеспечивающая развитие Я-концепции, социально-антропологической целостности, рефлексии, смыслотворчества, целеполагания и др. Это дает возможность более качественной подготовки педагогов-психологов к своей профессиональной деятельности.

Профессор Ю.В. Науменко [2] обращает внимание на преобладание двух парадигм подготовки педагогов-психологов и социальных педагогов: субъект-субъективный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманский и др.) и субъект-деятельностный (А.А. Вербицкий, М.В. Загвязинский и др.) подходы.

**Субъект-субъективный подход** максимально эффективен при подготовке психолога-педагога в сфере профессиональной деятельности «человек – человек». Во время учебного процесса педагог и студент в совместной образовательной деятельности обмениваются смыслами и жизненным опытом. В этом случае будущий специалист является равноправным субъектом такого взаимодействия, отрефлексировавший свой жизненный опыт, умеющий его применить и готовый им поделиться.

Эффективность **субъект-деятельностного** подхода в подготовке педагогов-психологов и социальных педагогов лучше в сферах «человек – машина», «человек – природа». В процессе взаимодействия преподавателя и обучающегося в совместной учебной деятельности уделяется внимание разрешению различных практико-ориентированных ситуаций, спроектированных для обретения студентами навыков определенной практической деятельности. Важность этих двух подходов формирует представления о субъективном подходе к личностному развитию человека:

– субъект – это человек, который проявляет активность, самоорганизацию при выполнении определенной деятельности;

– проявления субъективности – это умение сделать выбор в конкретной ситуации, готовность принять ответственность за выбор; самоконтроль достижений и реализация поставленных целей, сохранение собственной индивидуальности и социальной адаптации при неблагоприятных жизненных обстоятельствах;

– структура субъективной модели «человек – творческая активность», способность к рефлексии, собственная уникальность, коммуникативность, умение повлиять на формирование субъективности в других сферах.

Психологи Н.С. Павлова [3], Е.А. Сергиенко [4] с точки зрения профессиональной подготовки специалистов уделяют внимание системно-субъективному подходу, который объединил в себе субъективно-деятельностный (К.А. Альбуханова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн) и системный (Б.Ф. Ломов) подходы.

В **системно-субъективном** подходе уделяется внимание важности саморазвития субъекта, а его основой является практическая, а в дальнейшем – теоретическая деятельность. Деятельность может быть разной: игровой, трудовой, учебной, и осуществляться на различных уровнях общения. При выделении категории субъекта были выделены специфические функции, обладающие статусом системности и субъективности одновременно: когнитивная, регулятивная, коммуникативная.

Когнитивное функционирование субъекта проявляется в *понимании* как постижении действительности. Данный процесс относится не только к когнитивной сфере, но и имеет экзистенциальное значение. Осознание человеком физического и социального устройства мира, а также формирование смысловых конструкций способствует принятию обоснованных решений и обеспечивает возможность адекватного понимания событий и явлений, происходящих во внешней реальности.

*Регулятивная* функция субъекта является основой саморегуляции и контроля поведения, который интегрирует когнитивные механизмы управления, эмоциональную регуляцию, а также управление действиями.

Эффективность к*оммуникативной* функции определяется субъективностью объекта воздействия, уровнем и особенностями его внутренних моделей, степени понимания, индивидуальной спецификой его контроля (например, когда субъект может влиять на других людей, и наоборот, когда группа манипулирует человеком) [4].

В данном подходе выделяется триада метауровней организации и реализации субъекта – это субъект жизни, субъект развития, субъект деятельности. Субъективный подход особую значимость уделяет пониманию и интерпретации окружения, где не всегда законы рациональности имеют силу, что отличает его от классического варианта, фокусом исследования которого были рациональные знания и законы причинности. Это выводит рассматриваемую проблему субъекта на междисциплинарный уровень, предполагающий взаимосвязи социальной, когнитивной, психологии личности, индивидуальности. И это является важной составляющей при организации образовательного процесса в подготовке специалистов к работе в инклюзивном пространстве.

В системно-субъективном подходе импонирует стремление к целостному изучению психической организации человека, его внутреннего мира, опосредованного субъективным выбором и активным построением модели окружающей действительности. В такой модели полно и гармонично отражены значения субъекта и личности как двух составляющих человека, находящихся во взаимодействии друг с другом, определены функции субъекта и личности, обозначены этапы развития субъектности, а также процессуальное понимание психологической зрелости [3, с. 446]. Это возможно благодаря принципам континуальности (непрерывности), дифференциации – интеграции гетерархии, антиципации и субъектности с учетом субъектно-личностного развития человека на протяжении всей жизни. И это необходимо учитывать при организации дистанционной формы обучающего процесса педагогов-психологов, так как человек одновременно является и субъектом развития (является всю жизнь, но степень задач на разных этапах различна), и субъектом деятельности (субъектом деятельности человек может оставаться всю жизнь, но уровни реализации в разные жизненные периоды деятельности онтогенеза будут существенно отличаться), и субъектом жизни (задачи жизни, их смысл осознаются в разной степени значимости на разных этапах жизнедеятельности).

В профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов огромное значение имеют их ценностные ориентировки, которые раскрываются в **аксиологическом подходе** и представлены в работах Е.В. Архиповой, Н.В. Боос, Ю.Б. Дроботенко, Л.В. Лагуновой, В.И. Колесова, А.Н. Смолонской и др. Аксиологический подход в концепции воспитания как философское учение о сущностных аспектах ценностей предопределяет их сущность в фактической действительности и построении ценностного мира, взаимодействие различных ценностей между собой, с социальными и культурными феноменами и направленностью развития личности [5].

Ценностный, или аксиологический подход приобретает особую значимость при подготовке специалистов по сопровождению лиц с особыми потребностями, способных эффективно работать в условиях быстроменяющихся образовательных и социальных условиях, требующих как профессиональных знаний и умений, так и понимания ценностных ориентиров профессии, обращает внимание на ценностные аспекты профессиональной подготовки. Область педагогической аксиологии можно рассматривать как междисциплинарную концепцию, которая включает в себя систему философских, культурологических, психологических и педагогических взглядов, куда входят знания, принципы, нормы, идеалы и ценности; регламентирующие не только взаимодействие субъектов в образовательной среде, но и взаимодействие системы образования с обществом [6]. Важность данного подхода в подготовке будущих педагогов-психологов подтверждается исследованиями Н.Г. Алексеева, Д.Т. Гонтар, А.В. Карпова, А.Н. Кошенко, С.В. Санниковой, С.Б. Серяковой и др. Реализация данного подхода к процессу обучения возможна только при взаимодействии субъекта и объекта обучения. В аксиологическом подходе ученик (воспитанник) представляет собой высшую ценность общества, а образование является центральным звеном формирования и развития его личности. Приоритетными в образовании являются принципы главенства общечеловеческих идеалов, уважения здоровья и жизни, свободы развития личности, проявление своих индивидуальных способностей. Взаимодействие «специалист – ученик» (субъект – объект) стимулирует формирование и развитие аутентичной системы жизненных приоритетов и нравственных ориентиров деятельности и соответствующего мировоззрения [7].

Аксиологический подход является неотъемлемой частью современной педагогики, ученик рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Это позволяет рассматривать аксиологию как методологическую основу образования в современной педагогике, в концепции которой мир целостного, гармоничного человека, с одной стороны, объединяет человечество и в то же время характеризует каждого отдельного человека как личность, подчеркивая его индивидуальность, уникальность и неповторимость.

В практической педагогической деятельности аксиологический подход является наиболее эффективным средством реализации приоритетов национальной образовательной политики, комплексной методической системой, эффективность которой обеспечивается следующими критериями:

– мировоззренческое и нравственное воспитание происходит путем формирования духовно-нравственной культуре личности, освоения и интериоризации высших смысложизненных ценностей, выработки нравственных качеств;

– деятельность по формированию ценностно-смысловой сферы личности происходит на основе определённого мировоззрения, соответствующей системы морали и культуры, в том числе и религиозной;

– перед началом деятельности педагогу необходимо четкое представление о ее результате, который может быть представлен в виде проекта определенного образа жизни, способности обучающегося не только сохранять, но и транслировать в жизни духовно-нравственные ценности, действовать в определенной духовно-нравственной культуре [8].

Исходя из вышеизложенного, аксиологический подход помогает сформировать:

– мировоззрение, основанное на признании ценности человека как личности, индивидуальности и его права на свободное развитие и проявление уникальных способностей и возможности их реализации, благополучия человека как критерия оценки общественных отношений;

– образование и подготовку специалистов, основанных на принципах приоритета общечеловеческих ценностей, ценности жизни человека, его психологического, психического здоровья, свободного развития личности.

Для подготовки студентов-педагогов в профессиональной деятельности в высших учебных заведениях необходимо учитывать особенности подготовки специалистов, способных работать с детьми с ООП, а также грамотно, продуктивно, психологически корректно осуществлять инклюзивное образование, владеть инклюзивной культурой. Одним из подходов, способствующих достижению такого результата, является **компетентностный подход**, который также выступает одним из основополагающих в системе профессиональной подготовки специалистов в инклюзивном образовании, изучением которого занимались А.К. Бисембаева, В.З. Кантор, Ю.А. Круглова, С.В. Лауткина, Н.А. Максимова, Ю.С. Моздокова, Д.А. Музалева и др.

Компетентностный подход по определению является системным, междисциплинарным и имеет практическую, прагматическую и гуманистическую направленность [9]. Он позволяет преодолеть разрыв между знаниями учащегося и его практической деятельностью, научить учащегося с помощью усвоенных знаний эффективно решать практические задачи. Данному подходу присущ многосторонний, разноплановый и системный характер:

– отвечает на запросы производственной сферы;

– способствует эффективной и творческой деятельности, выходящей за рамки учебных сюжетов и учебных ситуаций;

– знания, умения, навыки дополнены и трансформированы в новое качество развитыми способностями, приобретенными ценностями и готовностью к различным изменяющимся ситуациям в разных направлениях деятельности [10].

В результате активной реализации компетентностного подхода в современной системе высшего образования с 2009 г. система образования полностью перешла на подготовку по федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования. Среди них федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование» (в редакции от 26.11.2020, приказ Минобрнауки № 1456). В результате освоения программы у педагогов-психологов должны быть сформированы универсальные компетенции, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Сопутствующие внедрению профессиональных стандартов проблемы до сегодняшнего дня остаются актуальными, при этом естественное развитие системы образования и подготовка к реализации новых стандартов высшего образования («актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты» (ФГОС)) с еще большей остротой ставят вопрос о формах, средствах, методиках и технологиях формирования профессиональной компетентности в вузе. По мнению Ж.А. Пулатова [10], вузовская специализация, которая дает базовые знания, обязательные для всех педагогов-психологов, служит основой профессиональной компетентности. Становление и развитие профессиональной компетентности и компетенций происходит в процессе постоянного профессионального образования и практической деятельности.

Проблема инклюзивного образования является одним из значимых государственных приоритетов в современном обществе. Решению данной проблемы способствует формирование готовности студентов к сопровождению детей с ОВЗ при дистанционном формате подготовки будущих педагогов-психологов.

Анализ видов обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью с использованием компетентностного подхода показал следующие достоинства инклюзии:

– система образования подстраивается под каждого обучающегося, учитывая его особенности и возможности, создавая условия для обучения;

– развивает равные права и возможности, избегание дискриминации;

– личностное развитие и приобретение социальных навыков;

– развитие самостоятельности, самоопределения;

– гармоничное развитие в соответствии с собственными возможностями и особенностями;

– свобода выбора в реализации различных социальных функций и ролей;

– возможность общаться со сверстниками [11].

Понятие «профессиональная компетентность педагогов для осуществления инклюзивного образования» может быть охарактеризовано как совокупность профессионально важных и личностно значимых качеств и специальных умений педагога на основе его личностных ресурсов (милосердие, эмпатия, толерантность, оптимизм, доброжелательность, деликатность, тактичность и другие) для обеспечения организационно-педагогических условий, учитывающих разные образовательные потребности, с целью успешного обучения, воспитания и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [11].

Формирование психологической компетентности студентов включает в себя:

– когнитивный компонент (совокупность теоретических знаний, собственный опыт использования психологического знания при проектировании инклюзивной среды);

– операционально-деятельностный компонент (умения, навыки, компетенции, владение алгоритмом проектирования ситуаций на основе психологически значимой информации);

– эмоционально-ценностный компонент (принятие студентами идеологии инклюзии с формированием у выпускников позитивного ценностно-смыслового отношения к детям с особенными потребностями);

– конативный компонент (готовность выпускника освоить модели поведения, связанные с сокращением дистанции между учителем и ребенком, выбрать поведенческую реакцию, наиболее адекватную ситуации);

– личностный компонент (включает такие качества, как субъективность, ответственность, креативность, толерантность, эмпатия, рефлексия) [12].

Анализируя содержание понятия «инклюзивная компетентность», А.А. Ниязова, Т.В. Коротовских рассматривают ее как:

– составляющую профессиональной компетентности, включающую качества и специальные умения, необходимые при выполнении профессиональных функций в инклюзивном образовании;

– комплекс мотивов и ценностей профессиональной деятельности;

– способность педагога к достижению целевых показателей образования с детьми с ООП во взаимодействии с участниками образовательного процесса и при сохранении психологического благополучия;

– комплексное личностное образование и способность к профессиональной деятельности с детьми с ООП;

– постоянное повышение квалификации учителей, работающих с разнородным составом учащихся, преподавателей, и управление проектами в области инклюзивного образования [13].

Актуальные тенденции в образовании отражают исследования Е.Л. Иргит [14], в которых подчёркивается, что, помимо традиционных теоретических и практических занятий, в рамках вузовской системы образования следует выделить дистанционные образовательные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. Эти идеи углубляют исследования А.С. Сейботталовой, которая отмечает, что реализация профессиональной подготовки с применением дистанционных образовательных технологий в педагогическом вузе осуществляется по следующим принципам обучения: деятельностного освоения материала, совместной деятельности субъекта образовательного пространства, взаимодействия субъектов образовательного пространства разного уровня, связи ситуативно-профессиональной направленности дистанционного обучения, опоры на формирование умений организации самостоятельной познавательной деятельности в открытом образовательном пространстве [7].

Выделяемые принципы профессиональной подготовки педагогов-психологов определяют педагогические условия: организационные формы, дидактическое обеспечение дистанционного обучения, педагогический контроль при дистанционном обучении, готовность обучаемых к самостоятельной работе в режиме дистанционного обучения, методы и средства реализации педагогиках условий.

Современный тренд на реформирование системы образования предполагает готовность субъектов образовательного процесса к пониманию и осмыслению оптимальных путей решения комплексных задач подготовки специалистов на основе анализа современных психолого-педагогических концепций. Перспективным является их комплексный подход для создания эффективной системы подготовки психологов-педагогов, способных к профессиональному и успешному сопровождению детей с ОВЗ в дистанционном формате подготовки.

Дистанционные образовательные технологии гармонично интегрируются в систему профессиональной подготовки будущего педагога-психолога, существенно дополняя и развивая ее содержание. Развитие системы дистанционного обучения повышает качество подготовки будущих педагогов-психологов путём внедрения ряда инновационных решений: автоматизированных платформ для обучения и тестирования студентов, специализированных электронных учебно-методических комплексов с обязательным тестовыми вопросами и элементами самооценивания; оперативного обновления методического обеспечения учебного процесса (т. е. электронные учебно-методические материалы легче поддерживать в актуальном состоянии); эффективной интеграции дистанционных образовательных технологий в работу психологов-консультантов для психологического консультирования, психокоррекции, проведения психодиагностических методик.

Интеграция дистанционных технологий в профессиональное обучение будущих педагогов-психологов занимает центральное положение в инновационном развитии образовательной сферы. Применение методов дистанционного обучения значительно увеличивает доступность качественного образования, предоставляя обучающимся возможность получать знания независимо от своего местоположения и территориальной удаленности от университета. Специалисты, осуществляющие профессиональную подготовку, все чаще включают дистанционные инструменты и цифровые платформы в образовательный процесс, способствуя росту его продуктивности и результативности.

Использование в учебном процессе дистанционных технологий способствует развитию самостоятельности и ответственности у обучающихся, поскольку им приходится самостоятельно планировать свое время и управлять учебным процессом. Кроме того, использование современных технологий в образовании, таких как вебинары, онлайн-курсы, виртуальные лаборатории и т. д., позволяет создать интерактивную и максимально адаптированную к индивидуальным потребностям обучающихся среду обучения.

Важным аспектом дистанционных форм обучения в профессиональной подготовке педагогов-психологов является возможность обучения на рабочем месте. Этот подход позволяет интегрировать полученные знания в практическую деятельность специалиста, способствуя более эффективному освоению материала и развитию профессиональных навыков.

Однако следует отметить, что дистанционное обучение имеет также свои ограничения и вызовы. Например, отсутствие непосредственного контакта с преподавателями и одногруппниками может уменьшить уровень мотивации у обучающихся и затруднить усвоение сложного материала. Поэтому важно соблюдать баланс между дистанционными и очными формами обучения, чтобы обеспечить оптимальные условия для профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Таким образом, современные тенденции в реформировании системы образования требуют от участников образовательного процесса готовности к пониманию и осмыслению оптимальных путей решения комплексных задач подготовки специалистов. Анализ современных психолого-педагогических концепций позволяет разработать комплексный подход для создания эффективной системы подготовки психологов-педагогов. Это особенно важно для обеспечения профессионального и успешного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках дистанционного формата подготовки.

Библиографический список


1. Скуднова Т.Д., Холина О.А. Междисциплинарный подход к подготовке педагогов-психологов. *Педагогическое образование: традиции и инновации*. 2021; № 2: 45–52.
2. Науменко Ю.В. Системно-субъективный подход к подготовке педагогов-психологов и социальных педагогов по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. *Актуальные вопросы комплексного сопровождения воспитания, обучения и развития:* сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов образовательных учреждений, специалистов, работающих в системе среднего профессионального и высшего образования. Волгоград: РИЦ ВГАПО, 2024: 24–27.
3. Павлова Н.С. Исследование субъектных и личностных характеристик в русле системно-субъектного подхода *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2023; Т. 13; Выпуск 4: 462–474.
4. Сергиенко С.А. Системно-субъективный подход: обоснование и перспектива. *Психологический журнал*. 2011; Т. 32, № 1: 120–132.
5. Колесов В.И., Смолонская А.Н., Смолонский С.И. Сущность аксиологического подхода в целостном педагогическом процессе в современных условиях. *Школа будущего*. 2018; №3: 38-42.
6. Добротенко Ю.Б. Современные проблемы педагогической аксиологии. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2023; № 4 (240): 17–25.
7. Сейботталова А.С. Дистанционные образовательные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов в педагогическом вузе. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; № 11: 132–137.
8. Кошечко А.Н. Аксиологический подход в реализации образовательных технологий деятельности типа: теория и практика. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017; № 3 (27): 162–168.
9. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.* Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
10. Пулатов Ж.А. Компетентностный подход в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. *International scientific review of the problems of philisophy, psychology and pedagogy*: Collection of scientific articles XVI International correspondence scientific specialized conference. Boston, 2020: 24–29.
11. Максимова Н.А. *Формирование компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования для осуществления инклюзивного образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Кемерово, 2021.
12. Бисембаева А.К. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде. *Вестник КГПИ*. 2016; № 4: 61–65.
13. Ниязова А.А., Коротовских Т.В. Развитие инклюзивной компетентности будущего педагога в образовательном процессе вуза *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2024; № 1 (88): 67–76.
14. Иргит Е.Л. Компетентностный подход в теории и практики профессиональной подготовки педагогов-психологов. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2016; Т. 5, № 6А: 223–235.

References

1. Skudnova T.D., Holina O.A. Mezhdisciplinarnyj podhod k podgotovke pedagogov-psihologov. *Pedagogicheskoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2021; № 2: 45-52.
2. Naumenko Yu.V. Sistemno-sub`ektivnyj podhod k podgotovke pedagogov-psihologov i social'nyh pedagogov po napravleniyu 44.03.02 Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie. *Aktual'nye voprosy kompleksnogo soprovozhdeniya vospitaniya, obucheniya i razvitiya:* sbornik materialov H Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii pedagogov-psihologov, social'nyh pedagogov, pedagogov obrazovatel'nyh uchrezhdenij, specialistov, rabotayuschih v sisteme srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya. Volgograd: RIC VGAPO, 2024: 24-27.
3. Pavlova N.S. Issledovanie sub`ektnyh i lichnostnyh harakteristik v rusle sistemno-sub`ektnogo podhoda *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya*. 2023; T. 13; Vypusk 4: 462-474.
4. Sergienko S.A. Sistemno-sub`ektivnyj podhod: obosnovanie i perspektiva. *Psihologicheskij zhurnal*. 2011; T. 32, № 1: 120-132.
5. Kolesov V.I., Smolonskaya A.N., Smolonskij S.I. Suschnost' aksiologicheskogo podhoda v celostnom pedagogicheskom processe v sovremennyh usloviyah. *Shkola buduschego*. 2018; №3: 38-42.
6. Dobrotenko Yu.B. Sovremennye problemy pedagogicheskoj aksiologii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 4 (240): 17-25.
7. Sejbottalova A.S. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v professional'noj podgotovke buduschih pedagogov-psihologov v pedagogicheskom vuze. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; № 11: 132-137.
8. Koshechko A.N. Aksiologicheskij podhod v realizacii obrazovatel'nyh tehnologij deyatel'nosti tipa: teoriya i praktika. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2017; № 3 (27): 162-168.
9. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
10. Pulatov Zh.A. Kompetentnostnyj podhod v processe professional'noj podgotovki buduschih pedagogov-psihologov. *International scientific review of the problems of philisophy, psychology and pedagogy*: Collection of scientific articles XVI International correspondence scientific specialized conference. Boston, 2020: 24-29.
11. Maksimova N.A. *Formirovanie kompetentnosti pedagogov v processe dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya dlya osuschestvleniya inklyuzivnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2021.
12. Bisembaeva A.K. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke buduschih pedagogov-psihologov k professional'noj deyatel'nosti v inklyuzivnoj srede. *Vestnik KGPI*. 2016; № 4: 61-65.
13. Niyazova A.A., Korotovskih T.V. Razvitie inklyuzivnoj kompetentnosti buduschego pedagoga v obrazovatel'nom processe vuza *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 1 (88): 67-76.
14. Irgit E.L. Kompetentnostnyj podhod v teorii i praktiki professional'noj podgotovki pedagogov-psihologov. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2016; T. 5, № 6A: 223-235.

*Статья поступила в редакцию 25.08.25*

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-169-172

***Abduev M.Kh.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Technology of Social Work, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: magomed.abduyev@inbox.ru*
***Polyakova I.A.,*** *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Theory of Organization and Personnel Management, Rostov State Transport University (Rostov, Russia), E-mail: vesna257@mail.ru*
***Andreeva O.V.,*** *student, Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia), E-mail: AOW376@mail.ru*

**EDUCATIONAL MODEL OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS.** The article reveals the concept of an educational model of developing legal competence in future teachers as an integrative result of professional training, ensuring lawful and ethically responsible regulation of educational relations. The theoretical and methodological basis of the study is the competence, activity, cultural-historical and contextual approaches, which made it possible to determine the structure of competence and the mechanisms for its development. The organizational and pedagogical conditions for implementation are substantiated: modular construction of content, contextual training, educational and practical tests, a network form of interaction with educational organizations, the use of an electronic information and educational environment and the institution of school mediation. It is concluded that the model ensures a holistic formation of legal competence, consistent with international human rights standards, and can be used in the practice of pedagogical universities and educational development institutes.

*Key words:* **legal competence, pedagogical education, educational model, professional training**

***М.Х. Абдуев,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: magomed.abduyev@inbox.ru*
***И.А. Полякова,*** *канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов, E-mail: vesna257@mail.ru*
***О.В. Андреева,*** *канд. пед. наук, студент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, E-mail: AOW376@mail.ru*

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрыта концепция образовательной модели формирования правоведческой компетентности у будущих педагогов как интегративного результата профессиональной подготовки, обеспечивающего правомерное и этически ответственное регулирование образовательных отношений. Теоретико-методологическую основу исследования составляют компетентностный, деятельностный, культурно-исторический и контекстный подходы, позволившие определить структуру компетентности и механизмы её развития. Обоснованы организационно-педагогические условия реализации: модульное построение содержания, контекстное обучение, учебно-практические пробы, сетевая форма взаимодействия с образовательными организациями, использование электронной информационно-образовательной среды и института школьной медиации. Сделан вывод о том, что модель обеспечивает целостное формирование правоведческой компетентности, согласованное с международными правозащитными нормами, и может быть использована в практике педагогических вузов и институтов развития образования.

*Ключевые слова:* **правоведческая компетентность, формирование правоведческой компетентности, педагогическое образование, образовательная модель, профессиональная подготовка**

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью правовой грамотности педагога в условиях нормативно-ориентированной модернизации образования и усложнения правового регулирования образовательных отношений.

Цель исследования состоит в научном обосновании и разработке образовательной модели формирования правоведческой компетентности у будущих педагогов, согласованной с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и профессионального стандарта «Педагог».

Задачи исследования:

– уточнить понятийный аппарат и раскрыть структуру правоведческой компетентности будущего педагога;

– теоретически обосновать концепцию и модель формирования правоведческой компетентности на основе компетентностного, деятельностного, культурно-исторического и контекстного подходов;

– определить организационно-педагогические условия и механизмы реализации модели в образовательном процессе вуза.

Научная новизна исследования заключается в научном обосновании и структурировании целостной образовательной модели формирования правоведческой компетентности у будущих педагогов, интегрирующей когнитивный, операционально-деятельностный, коммуникативно-правовой и ценностно-рефлексивный компоненты.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке и научном обосновании целостной образовательной модели формирования правоведческой компетентности у будущих педагогов, интегрирующей компетентностный, деятельностный, культурно-исторический и контекстный подходы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная модель формирования правоведческой компетентности у будущих педагогов может быть внедрена в программы бакалавриата по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование».

Компетентностный, деятельностный, культурно-исторический и контекстный подходы позволяют определить структуру компетентности и механизмы её развития и составляют теоретико-методологическую основу в работе.

В условиях нормативно-ориентированной модернизации образования устойчиво возрастает запрос на педагога, обладающего целостной правоведческой компетентностью как интегративным качеством личности и профессионализма: способностью действовать в соответствии с федеральным законодательством и локальными актами, обеспечивать права и законные интересы обучающихся, выстраивать правовую коммуникацию в конфликтогенных ситуациях школьной среды. Обязанности, права и ответственность педагогических работников детально регламентированы Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в т. ч. ст. 47–48), что объективно делает правовую подготовку ядром профессиональной готовности будущего учителя, а не дополнительной опцией. Эта линия подтверждается и требованиями ФГОС по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», где среди общепрофессиональных компетенций закреплено соблюдение нормативно-правовых актов и профессиональной этики. Вместе с тем результаты диагностики действующих педагогов и обучающихся на курсах повышения квалификации фиксируют неоднородность уровня правовой осведомлённости, затруднения в применении образовательного законодательства и разрешении типичных правовых ситуаций, что порождает противоречие между требованиями нормативной базы и фактической готовностью к правомерным действиям в школе [1, с. 234].

В отечественной педагогике правовая (правоведческая) компетентность описывается как структурное образование, включающее правовые знания, навыки правоприменения, правовую рефлексию и ценностно-мотивационные основания; она соотносится с правовой культурой и правосознанием педагога. Нормативно-ценностную рамку задаёт и международное право (Конвенция о правах ребёнка и разъяснения к ней), требующее от педагога обеспечения участия ребёнка, недискриминации и приоритета интересов ребёнка в образовательном процессе.

Теоретико-методологическая основа опирается на совокупность подходов. Компетентностный (И.А. Зимняя [2]; А. В. Хуторской [3], Э.Ф. Зеер [4]) трактует компетентность как целостную готовность действовать; правоведческая компетентность выступает компонентом профессиональной компетентности педагога. Деятельностный подход задаёт освоение права через действия (анализ ситуации, моделирование позиций, выбор правомерного алгоритма). Культурно-исторический подчёркивает социальную обусловленность правосознания и работу в зоне ближайшего развития через сотрудничество и педагогическую поддержку. Контекстный обеспечивает «погружение» в предметно-социальный контекст и переход от академического изучения норм к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности (деловые и дидактические игры, практики, стажировки) с переносом способов действия в реальные школьные ситуации.

Содержательные границы правоведческой компетентности определяются триадой «правовые знания – правовое сознание – правовая культура»; в её структуре выделяются когнитивный, операционально-поведенческий, ценностно-мотивационный и рефлексивный компоненты, что подтверждается современными исследованиями. Нормативно-ценностный контур формируют ФГОС по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» и Конвенция о правах ребёнка (недискриминация, приоритет интересов ребёнка, уважение достоинства, участие). Методически модель опирается на принципы законности, профессиональной направленности, интегративности и рефлексивности; реализуется в логике системно-деятельностной организации и контекстного освоения образовательного законодательства, обеспечивая переход от знания норм к устойчивым правомерным практикам в согласовании с ФГОС и международными обязательствами. «Концептуально правоведческая компетентность трактуется как интегративный результат подготовки, обеспечивающий правомерное и этически ответственное регулирование образовательных отношений в школе; модель согласована с ФГОС 44.03.01, учитывает права, обязанности и ответственность педагога (ст. 47–48 Федерального закона № 273-ФЗ), соотнесена с профессиональным стандартом «Педагог» и принципами Конвенции о правах ребёнка» [5, с. 534].

Структурно модель построена в логике общепринятых в педагогическом моделировании взаимосвязанных блоков: целевого (социальный заказ, цели, задачи, планируемые результаты и индикаторы), содержательного (ядро правовых знаний и умений для педагога), операционально-деятельностного/технологического (формы, методы, средства, учебные ситуации), ценностно-мировоззренческого (установки, правовая культура и профессиональная позиция) и рефлексивно-оценочного (критерии, уровни, инструментарий диагностики). Такая конфигурация опирается на разработки по педагогическому моделированию, где выделяются целевой, содержательно-деятельностный/технологический и критериально-оценочный блоки, а также на практику проектирования моделей в профессиональной педагогической подготовке.

Содержательное ядро модели организовано модульно и включает: основы образовательного права (структура системы образования, права, обязанности и ответственность участников образовательных отношений), обеспечение прав ребёнка в образовательной организации, вопросы защиты персональных данных обучающихся и работников, правовые основы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, регламенты взаимодействия со службами и органами системы защиты детства, а также основы правовой ответственности педагога. В качестве нормативной опоры используются положения 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации», 152-ФЗ «О персональных данных», 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», а также соответствующие подзаконные акты и локальная документация образовательной организации [6, с. 338].

Операционально-деятельностный компонент реализуется через контекстное обучение, задающее «погружение» в предметно-социальный контекст образовательного права и типовые ситуации школьной практики; предпочтение отдано методам, обеспечивающим переход от знания нормы к правоприменению: кейс-методу (анализ и разбор учебно-профессиональных правовых ситуаций), деловым и ролевым играм (в том числе моделированию «урока-суда»/учебного судебного заседания), правовой коммуникации (дебаты, согласительные процедуры) и практикам школьной медиации как институциональной формы разрешения конфликтов в образовательной среде. Методический выбор подкреплён деятельностным подходом (усвоение способов действия в учебной деятельности) и разработками по контекстному обучению, а эффективность кейс-технологий и сюжетно-ролевых форм подтверждается современными педагогическими публикациями; школьная медиация закреплена в методических письмах и рекомендациях уполномоченных органов.

Ценностно-мировоззренческий блок направлен на формирование правовой культуры и правосознания педагога как основания профессиональной идентичности и ответственного поведения; здесь значимы установки на уважение достоинства и интересов ребёнка, соблюдение законности, академической добросовестности и этики взаимодействия с участниками образовательных отношений. Понимание компетентности как интегративного результата (знания – способы действий – ценности – рефлексия) опирается на компетентностный подход (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской; в русле профессиональной подготовки – Э.Ф. Зеер) и современные исследования правовой компетентности педагога, в которых её структура представлена когнитивным, операционально-поведенческим, ценностно-мотивационным и рефлексивным компонентами.

Рефлексивно-оценочный компонент включает критерии и уровни сформированности (знание нормативной базы; правоприменение в типовых и проблемных ситуациях; правовая коммуникация и медиация; ценностные ориентации и готовность к правомерным практикам; саморегуляция и рефлексия), а также инструментарий: компетентностные матрицы и индикаторы, ситуационные задачи (кейс-диагностика), рубрикаторы устных защит, портфолио и наблюдательные чек-листы в условиях учебно-профессиональных проб. Такая оценочная архитектура согласуется с логикой моделирования «цели – содержание – технология – результат» и обеспечивает верификацию достижения планируемых результатов подготовки.

Наконец, целевой блок модели фиксирует портрет выпускника: будущий педагог, умеющий интерпретировать и применять нормы 273-ФЗ и иных актов, гарантировать права ребёнка в образовательной организации, корректно обращаться с персональными данными, действовать в профилактической и медиативной логике, осуществлять правовую коммуникацию с обучающимися, родителями и специалистами сопровождения; достижение этих инвариантных результатов подтверждается индикаторами, закреплёнными в образовательных программах по направлению 44.03.01.

Организационно-педагогические условия и механизмы реализации модели задаются как целостная система нормативно-правовых, кадровых, содержательно-методических, материально-технических, средовых и оценочных предпосылок, обеспечивающих поэтапное формирование правоведческой компетентности у будущих педагогов. В логике отечественной педагогики организационно-педагогические условия понимаются как специально сконструированные компоненты образовательной среды и процесса, соотнесённые с целями подготовки и структурой модели; их проектирование опирается на принципы системности, целостности, профессиональной направленности и рефлексивности, представленные в работах В.А. Сластёнина и последующих исследованиях по конструированию моделей профессиональной подготовки [7, с. 49].

Нормативно-правовой контур реализации включает соблюдение требований Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в частности, статей 47–48 о правовом статусе, обязанностях и ответственности педагогических работников), а также учёт положений профессионального стандарта «Педагог» относительно правового обеспечения педагогической деятельности. Это задаёт «правовую рамку» содержания и форм учебной работы, регламентирует обязанности обучающихся и наставников на практике, а также предъявляет требования к академической этике и законности в образовательной среде. Одновременно модель соотносится с федеральными актами о защите прав ребёнка (№ 124-ФЗ), профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (№ 120-ФЗ) и обработке персональных данных (№ 152-ФЗ),

что предопределяет включение модулей по правовой защите детства, регламентам взаимодействия с Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, органами опеки и по правомерной работе с персональными данными обучающихся.

Содержательно-методические условия реализуются через модульную организацию программы и контекстное обучение: планирование учебных ситуаций, максимально приближённых к реальным задачам школы (правовой анализ ситуаций, правовая коммуникация, алгоритмы реагирования в типовых конфликтогенных кейсах), а также через сетевое партнёрство с базовыми школами, муниципальными службами и юридическими организациями. Сетевая форма, предусмотренная статьёй 15 Закона № 273-ФЗ, позволяет распределять ресурсы и ответственность между вузом и организациями-партнёрами при реализации отдельных дисциплин, практик и учебно-профессиональных проб.

Практико-ориентированный механизм обеспечивается включением в образовательную программу систем блочно организованных практик: учебных (ознакомительной, технологической/проектно-технологической) и производственных (в том числе педагогической), что закреплено структурой ФГОС ВО по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». ФГОС прямо выделяет «Блок 2. Практика» и перечисляет типы практик, задавая минимальные объёмы и требования к их содержанию, а также увязывает результаты подготовки с универсальными компетенциями, предполагающими принятие решений с учётом действующих правовых норм.

Материально-технические и информационные условия опираются на создание электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) и доступ к правовым базам и официальным источникам. В соответствии со статьями 16 и 18 Закона № 273-ФЗ образовательная организация должна обеспечить функционирование ЭИОС и укомплектованность библиотечно-информационных ресурсов, включая цифровые библиотеки и профессиональные базы данных; это обеспечивает непрерывную работу с нормативными актами, локальными регламентами и судебно-административной практикой. Дополнительно используются возможности федерального проекта «Цифровая образовательная среда» для оснащения и поддержки цифровых сервисов обучения.

Кадровые и организационные условия включают наличие преподавателей правового и педагогического профиля, наставников практик и тьюторов, владеющих методами контекстного обучения и правовой коммуникации; регламенты взаимодействия с базами практик; механизм распределения ответственности между кафедрами и партнёрскими организациями в сетевой форме; план повышения квалификации педагогов в части образовательного законодательства и защиты персональных данных. Эти условия корреспондируют требованиям профессионального стандарта и ФГОС ВО к результатам подготовки и качеству условий реализации программы.

«Средовые условия усиливаются развитием школьной медиации как институциональной практики урегулирования конфликтов и восстановительного подхода. Методические рекомендации Минобрнауки/Минпросвещения по созданию и развитию служб школьной медиации (включая обновлённые версии) служат основанием для интеграции модулей по медиации и примирительным процедурам, организации практик на базе служб, а также обучения будущих учителей навыкам правовой коммуникации в конфликтных ситуациях» [8, с. 120].

Оценочно-диагностический механизм реализуется через фонды оценочных средств, соотносимые с целями модели: ситуационные задачи и разбор правовых случаев на практиках, наблюдательные чек-листы и рубрикаторы, портфолио правомерных действий, устные защиты решений и итоговые процедуры государственной итоговой аттестации (государственный экзамен и выпускная квалификационная работа), закреплённые в ФГОС ВО. Такая архитектура обеспечивает верификацию сформированности знаний норм права, правоприменения, правовой коммуникации и ценностно-рефлексивных компонентов компетентности.

Результаты реализации модели трактуются как комплексная сформированность правоведческой компетентности будущего педагога по четырём взаимосвязанным компонентам: когнитивному, операционально-деятельностному, коммуникативно-правовому и ценностно-рефлексивному. По завершении освоения программы выпускник демонстрирует: системное знание источников образовательного права и нормативной базы деятельности педагога (включая положения Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», профессионального стандарта «Педагог», Конвенции о правах ребёнка); понимание правового статуса участника образовательных отношений, обязанностей и ответственности педагога; владение механизмами защиты прав ребёнка, соблюдения требований к обработке персональных данных и профилактики правонарушений несовершеннолетних. Эти результаты интерпретируются как инвариантные и соотносятся с задачами профессиональной деятельности, закреплёнными в примерной основной образовательной программе по направлению 44.03.01 и ФГОС ВО, где подчёркивается работа педагога «в соответствии с нормативно-правовыми актами» и требованиями профессиональной этики.

Операционально-деятельностная сторона результатов выражается в умении правоприменения в типичных и проблемных педагогических ситуациях, идентификации правовой коллизии, выборе правомерного алгоритма действий, составлении процессуально корректной документации, правовой коммуникации с обучающимися, родителями и коллегами, использовании примирительных процедур и школьной медиации. Ожидается готовность к участию в процедурах внутренней и внешней оценки качества подготовки и независимой оценки квалификаций по профилю деятельности, что повышает транспарентность и сопоставимость результатов. Ценностно-рефлексивный компонент проявляется в устойчивых установках на законность, уважение достоинства и интересов ребёнка, академическую добросовестность, а также в развитой правовой рефлексии и саморегуляции как основе профессиональной ответственности. Указанные результаты верифицируются через Государственную итоговую аттестацию (ГИА), где для направления 44.03.01 структурно предусмотрены государственный экзамен и защита выпускной квалификационной работы (ВКР), а объём блока ГИА и его целевая направленность на подтверждение соответствия требованиям ФГОС ВО заданы стандартом и примерной программой.

Оценка эффективности модели строится на принципах критериальности, валидности, прозрачности процедур и многоисточниковости доказательств. Функционирует фонд оценочных средств, включающий ситуационные задачи (кейс-диагностика), практико-ориентированные задания, наблюдательные чек-листы и экспертные листы на практиках, рубрикаторы устных защит решений кейсов, тестово-аналитические модули, а также портфолио обучающегося как накопительную форму фиксации индивидуальных достижений в учебной, практической и внеучебной деятельности. В примерной Основной образовательной программе (ООП) прямо акцентируется привлечение портфолио к государственному экзамену, что обеспечивает связь промежуточной и итоговой оценки; методические источники подтверждают уместность портфолио как технологии комплексной оценки компетентностей и рефлексивных результатов.

Критериально-уровневая модель оценки включает индикаторы по каждому компоненту компетентности. Для когнитивного компонента – полнота и корректность ссылок на нормы права; для операционально-деятельностного – правомерность алгоритма и соблюдение процедур (включая сроки и документирование); для коммуникативно-правового – аргументированность позиции, владение языком правовой коммуникации и медиативными техниками; для ценностно-рефлексивного – устойчивость правовых установок и способность к самооценке рисков и последствий. Уровни сформированности (базовый, продвинутый, высокий) устанавливаются через рубрикаторы и шкалы, ориентированные на дескрипторы компетентностного подхода; надёжность обеспечивается использованием нескольких форм оценивания и внешней экспертизы (апробированные Фонды оценочных средств (ФОС) по ГИА, участие работодателей, процедур внутренней независимой оценки качества образования).

Итоговая верификация эффективности модели осуществляется через результаты государственной итоговой аттестации как формы оценки степени и уровня освоения программы, а также через соответствие выпускника требованиям ФГОС ВО и профстандарта «Педагог». Государственный экзамен в направлении 44.03.01 проектируется как комплексная проверка решения профессионально ориентированных задач, защита ВКР демонстрирует способность к правомерному и этически ответственному проектированию и анализу педагогических решений; обе процедуры опираются на нормативно утверждённые регламенты итоговой аттестации. Дополнительно применяются мониторинги сформированности компетенций по входу/выходу и на этапах практик, анализ портфолио и внешняя оценка (в том числе независимая оценка квалификаций по профилю), что позволяет сделать вывод о результативности модели и обеспечить её управляемое улучшение.

Таким образом, в результате теоретико-методологического анализа компетентностного, деятельностного, культурно-исторического и контекстного подходов, сопоставления требований Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», положений профессионального стандарта «Педагог» и ФГОС ВО по направлению 44.03.01, а также осмысления международно-правовых ориентиров защиты прав ребёнка установлено, что предложенная образовательная модель выступает эффективным средством формирования целостной правоведческой компетентности будущего педагога и обеспечивает правомерное, этически ответственное регулирование образовательных отношений.

Основные выводы, вытекающие из исследования, включают следующие положения:

1. Правоведческая компетентность в модели интегрирует когнитивный, операционально-деятельностный, коммуникативно-правовой и ценностно-рефлексивный компоненты; такая целостность обеспечивается ориентацией результатов подготовки на соблюдение нормативно-правовых актов и профессиональной этики, закреплённой в ФГОС ВО 44.03.01 и профстандарте «Педагог».

2. Педагогическая результативность модели обеспечивается совокупностью условий: модульной организацией содержания (образовательное право, права ребёнка, персональные данные, профилактика правонарушений), контекстным обучением и учебно-профессиональными пробами, сетевым партнёрством в соответствии со статьёй 15 Закона № 273-ФЗ, функционированием электронной информационно-образовательной среды на основе статьи 16 Закона № 273-ФЗ.

3. Оценка эффективности опирается на фонд оценочных средств (кейс-диагностика, наблюдательные листы, рубрикаторы, портфолио) и процедуры ГИА, структурно предусмотренные ФГОС ВО для направления 44.03.01 (выделение блока «Государственная итоговая аттестация» и его объём), что обеспечивает валидную верификацию достижения планируемых результатов.

4. Реализация модели нормативно согласована с международными принципами недискриминации, приоритета интересов ребёнка, уважения достоинства и участия, что придаёт ей ценностно-правовую направленность и повышает качество педагогического взаимодействия.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Авторами научно обоснована и разработана образовательная модель формирования правоведческой компетентности у будущих педагогов.

Прогноз дальнейшего развития темы предполагает разработку и апробацию расширенных диагностических материалов по критериям и уровням сформированности правоведческой компетентности; создание цифровых тренажёров правоприменения (ситуационные симуляции и «разветвляющиеся» кейсы) в составе ЭИОС; углубление сетевого взаимодействия вузов с базовыми школами, органами системы защиты детства и службами медиации; мониторинг эффекта модели на этапе входа в профессию молодых специалистов.

Целевая аудитория данной статьи включает профессорско-преподавательские коллективы педагогических вузов, методистов институтов развития образования, тьюторов и наставников практик, завучей и заместителей директоров по воспитательной работе, руководителей служб школьной медиации и специалистов органов сопровождения в системе образования.

Библиографический список


1. Рожков А.И., Матвеев В.Ю. *Образовательное право*: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2024.
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 58–64.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*. 2005; № 3 (33): 27–40.
5. Козырин А.Н., Трошкина Т.Н. *Образовательное право России*: учебник и практикум. Москва: Издательский дом ВШЭ, 2019.
6. Шкатулла В.И. *Образовательное право России*: учебник для вузов. Москва: Юстицинформ, 2015.
7. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педвузов. Москва: Академия, 2002.
8. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1991.


References


1. Rozhkov A.I., Matveev V.Yu. *Obrazovatel'noe pravo*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.
2. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
3. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 58-64.
4. Zeer `E.F. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu. *Obrazovanie i nauka*. 2005; № 3 (33): 27-40.
5. Kozyrin A.N., Troshkina T.N. *Obrazovatel'noe pravo Rossii*: uchebnik i praktikum. Moskva: Izdatel'skij dom VSh`E, 2019.
6. Shkatulla V.I. *Obrazovatel'noe pravo Rossii*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yusticinform, 2015.
7. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov. Moskva: Akademiya, 2002.
8. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*: metodicheskoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.


*Статья поступила в редакцию 07.09.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-172-174

***Akieva Kh.M.,*** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Federation. x.ackieva@mail.ru*
***Bazueva K.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: karina.bazueva@mail.ru*

**DECORATIVE AND APPLIED ARTS AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' AESTHETIC CULTURE.** The article examines decorative and applied arts (DAA) as an effective pedagogical tool for developing students' aesthetic culture in general education. The study is based on cultural, axiological and activity-based approaches, as well as on the conceptual provisions of Russian pedagogy and psychology (L.S. Vygotsky, B.T. Likhachev, A.V. Bakushinsky, B.M. Nemensky, etc.). Aesthetic culture is interpreted as an integrative quality of personality, including cognitive, value-semantic, emotional-figurative, operational-activity and reflexive-evaluative components. The article presents a conceptual model of the formation of aesthetic culture by means of applied arts, including target guidelines, modular content, organizational and pedagogical conditions, forms of artistic and creative activity and performance criteria. The importance of the ethnocultural and inclusive potential of applied arts, museum pedagogy and project forms of work is emphasized. The pedagogical functions of applied arts are analyzed – axiological, culture-forming, communicative and creative. Conclusions are made about the high efficiency of applied arts in the development of artistic taste, creative initiative and respectful attitude to cultural diversity.

*Key words:* **aesthetic culture, decorative and applied arts, art education, pedagogical technologies**

***Х.М. Акиева,*** *канд. филос. наук, доц. ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: x.ackieva@mail.ru*
***К.И. Базуева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: karina.bazueva@mail.ru*

# ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается декоративно-прикладное искусство как эффективный педагогический инструмент формирования эстетической культуры учащихся в условиях общего образования. Исследование базируется на культурологическом, аксиологическом и деятельностном подходах, а также на концептуальных положениях отечественной педагогики и психологии (Л.С. Выготский, Б.Т. Лихачёв, А.В. Бакушинский, Б.М. Неменский и др.). Эстетическая культура трактуется как интегративное качество личности, включающее когнитивный, ценностно-смысловой, эмоционально-образный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. В статье представлена концептуальная модель формирования эстетической культуры средствами декоративно-прикладного искусства, включающая целевые ориентиры, модульное содержание, организационно-педагогические условия, формы художественно-творческой деятельности и критерии результативности. Подчёркивается значимость этнокультурного и инклюзивного потенциала декоративно-прикладного искусства, музейной педагогики и проектных форм работы. Анализируются педагогические функции декоративно-прикладного искусства: аксиологическая, культурообразующая, коммуникативная и креативная. Сделаны выводы о высокой эффективности декоративно-прикладного искусства в развитии художественного вкуса, творческой инициативы и уважительного отношения к культурному многообразию.

*Ключевые слова:* **эстетическая культура, декоративно-прикладное искусство, художественное воспитание, педагогические технологии, модель формирования эстетической культуры**

Актуальность исследования обусловлена возрастанием социального запроса на формирование эстетической культуры школьников в условиях культурной и медиатехнологической динамики, когда снижается качество повседневного эстетического опыта и требуется целенаправленное педагогическое сопровождение развития вкуса, ценностных ориентаций и творческой активности.

Цель исследования – теоретически обосновать и спроектировать концептуальную модель формирования эстетической культуры учащихся средствами декоративно-прикладного искусства (ДПИ), определить её целевые ориентиры, принципы, содержательные модули, процессуально-деятельностные формы и организационно-педагогические условия.

Задачи исследования:

– уточнить понятийный аппарат, определить структуру и функции эстетической культуры и обосновать совокупность подходов и принципов её формирования;

– раскрыть педагогические возможности ДПИ, структурировать содержательные модули, формы и технологии организации деятельности;

– разработать концептуальную модель формирования эстетической культуры средствами ДПИ с выделением целевого, содержательного, процессуально-деятельностного и оценочно-результативного блоков, описать критерии и уровни теоретической оценки результатов и предложить методические рекомендации для внедрения модели.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании декоративно-прикладного искусства как самостоятельного педагогического инструмента формирования эстетической культуры учащихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийного аппарата эстетической культуры учащихся и раскрытии декоративно-прикладного искусства как педагогического инструмента её формирования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной концептуальной модели формирования эстетической культуры средствами декоративно-прикладного искусства в образовательной практике.

Теоретико-методологические основы исследования опираются на понимание эстетической культуры учащегося как интегративного качества личности и результата целенаправленного педагогического воздействия, обеспечивающего способность к полноценному восприятию, оценке и созданию прекрасного в искусстве и жизни, формирование устойчивых ценностных ориентаций и художественного вкуса. В отечественной педагогике (В.А. Сластёнин и др.) формирование эстетической культуры трактуется как часть целостного педагогического процесса и базовой культуры школьника; в концепции Б.Т. Лихачёва эстетическое воспитание определяется как поступательное движение ребёнка «к законам красоты», связанное с развитием творческой активности и ценностного отношения к действительности. Эти положения задают нормативно-целевые ориентиры нашего теоретического анализа.

Структура эстетической культуры школьника рассматривается нами как единство взаимосвязанных компонентов: когнитивного (система эстетических знаний и представлений), ценностно-смыслового (аксиологические установки и идеалы), эмоционально-образного (переживание, вкус, эмпатия), операционно-деятельностного (овладение способами художественно-творческой деятельности) и рефлексивно-оценочного (самооценка продуктов творчества, критическое суждение). Такое членение согласуется с представлениями о «сформированном в процессе эстетического воспитания свойстве личности» и с культурологической трактовкой эстетической культуры как усвоенного способа ценностного отношения к миру [1, с. 92].

Ключевым понятием выступает эстетическое отношение к действительности как особый тип ценностной ориентации и способ духовно-практического освоения мира, раскрытый в отечественной эстетике. В трудах М.С. Кагана искусство рассматривается как специфическая форма культурной деятельности, организующая опыт человека и переводящая его в образно-символическую форму; отсюда возникает методологическая значимость категорий «эстетическое отношение», «художественный образ», «коммуникация в искусстве» для описания становления эстетической культуры школьника.

Психолого-педагогические основания задаёт культурно-исторический подход Л.С. Выготского: эстетическое переживание понимается как «умные эмоции», преобразующиеся в образы воображения, а искусство – как источник развития высших психических функций при условии педагогической организации деятельности ребёнка. Деятельностная парадигма А.Н. Леонтьева позволяет рассматривать усвоение эстетического опыта как присвоение способов действий в культурных формах; личность и сознание, по Леонтьеву, порождаются и развиваются в деятельности. Следовательно, становление эстетической культуры должно быть встроено в реально осуществляемую художественно-творческую активность [2, с. 112].

Логика развивающего обучения (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов; Л.В. Занков) усиливает деятельностный и теоретический компоненты: учебная деятельность строится вокруг решения содержательных задач, требующих анализа способов действия и рефлексии, что обеспечивает рост обобщённости, осознанности и самостоятельности эстетических суждений и действий учащихся. Тем самым обеспечивается переход от ситуативного вкуса к внутренне мотивированной позиции ценителя и творца.

Методологически исследование базируется на совмещении культурологического и аксиологического подходов (освоение художественных ценностей культуры как смыслового ядра воспитания), деятельностного подхода (освоение способов художественно-творческой деятельности и коммуникации), а также системно-целостного подхода к педагогическому процессу (единство целей, содержания, методов, форм и результатов). Эти подходы конкретизируются в принципах культуросообразности и диалога культур, личностно ориентированной поддержки, полисенсорности, вариативности и рефлексивности. В качестве функциональных оснований выделяются познавательная, ценностно-регулятивная, коммуникативная и креативная функции эстетической культуры, проявляющиеся в учебной и внеурочной художественно-творческой деятельности.

Декоративно-прикладное искусство в школьном образовании выступает не только предметным содержанием, но и действенным педагогическим инструментом, позволяющим переводить эстетическое воспитание из декларативного уровня на уровень реально организованной деятельности учащихся. Материально-практическая природа ДПИ (орнамент, фактура, техника ручного труда) создаёт условия для полисенсорного восприятия, развития мелкой моторики, визуально-пространственного мышления и художественного вкуса, а также для формирования ценностно-смысловых ориентаций через включение ребёнка в культурные формы повседневности. В нормативно-программной традиции отечественной школы эта линия представлена авторской системой Б.М. Неменского, где специальный тематический блок «Декоративно-прикладное искусство в жизни человека» строится на деятельностных формах (урок-мастерская, проект, создание изделий) и межпредметных связях, обеспечивая переход от восприятия к продуктивной творческой практике [3, с. 32].

В качестве теоретико-методологической опоры выступают положения Б.Т. Лихачёва о комплексности и межпредметности эстетического воспитания, об органической связи художественно-эстетической деятельности школьников с жизнью и культурой. Эти идеи конкретизируются в педагогической практике ДПИ через аксиологическую функцию (усвоение художественных ценностей народной и профессиональной культуры), культурообразующую и коммуникативную функции (освоение языка символов, традиций, норм эстетического общения), а также через креативную функцию (развитие способности к самостоятельному художественному действию).

Психолого-педагогическое обоснование рассматриваемого инструментария связывается с деятельностной парадигмой: освоение художественного опыта происходит как присвоение способов действий в культурных формах. Классические работы А.В. Бакушинского о детском художественном творчестве показывают, что именно практики декоративно-прикладного характера адекватны возрастной потребности ребёнка в образной и предметной деятельности; следовательно, ДПИ выступает естественной средой развития воображения, эмоционально-ценностного отношения и рефлексии.

Современные исследования подтверждают высокий педагогический потенциал ДПИ при формировании личностных качеств и эстетической культуры младших школьников: отмечается рост познавательной и творческой активности, развитие художественного вкуса, коммуникативности и ответственности за результат коллективной работы; выделяются параметры преподавания (отбор этнокультурного содержания, вариативные техники, проектные формы, рефлексивные задания) и организационные условия (мастерские, студии, кружки, сотрудничество с носителями традиций) [4, с. 58].

«Особое значение имеет этнокультурный компонент: через освоение традиций декоративно-прикладного творчества региона формируются этнокультурная компетентность, основы идентичности и уважение к культурному разнообразию. Методические разработки и исследования показывают эффективность включения локальных ремесленных практик (береста, текстиль, костюм, бисер, резьба) в учебные модули и внеурочные проекты, что углубляет личностный смысл обучения и повышает мотивацию» [5, с. 80].

ДПИ органично сопрягается с музейной педагогикой: работа с подлинниками и коллекциями, педагогически организованная интерпретация экспонатов, диалог с сообществами мастеров усиливают культурно-исторический контекст, развивают наблюдательность, эстетическое суждение и культуру речи учащихся; музейная коммуникация становится пространством для рефлексии и ценностного выбора [6, с. 13].

Концептуальная модель формирования эстетической культуры учащихся средствами декоративно-прикладного искусства строится как целостная педагогическая система с взаимосвязанными целевым, содержательным, процессуально-деятельностным и оценочно-результативным блоками, согласованная с системно-деятельностным подходом современных образовательных стандартов: эстетическое развитие задаётся как результат организованной учебно-познавательной и ценностно-практической деятельности, обеспечивающей личностные, метапредметные и предметные результаты. Таким образом, целевые ориентиры модели включают формирование художественного вкуса, ценностно-смысловых ориентаций, эстетического отношения к действительности и готовности к творческому действию в культурных формах школьной жизни.

Принципиально модель опирается на культурологические и аксиологические основания эстетического воспитания: органическую связь художественно-эстетической деятельности с жизнью, межпредметность и комплексность, что подчёркивал Б.Т. Лихачёв; на дидактически выверенные художественно-педагогические принципы системы Б.М. Неменского: «от родного порога в мир общечеловеческой культуры, от жизни через искусство к жизни, единство восприятия и созидания, проживание как форма обучения и освоения художественного опыта. Эти принципы обеспечивают личностный смысл восприятия и продуктивной деятельности, культуросообразность содержания и его поэтапную сложность» [7, с. 326].

Содержательный блок реализуется модульно и включает тематические линии ДПИ: язык формы и орнамента, материалы и технологии (текстиль, керамика, дерево, береста, бисер, витраж и др.), основы дизайна и декоративного решения предметной среды, традиции народных промыслов и региональный (этнокультурный) компонент, а также связи с историко-культурным контекстом. При отборе содержания учитываются примерные программы по изобразитель-

ному искусству (линии Б.М. Неменского и Т.Я. Шпикаловой), где ДПИ выступает системным содержательным ядром и каналом приобщения школьника к художественной культуре своего народа и мира.

Процессуально-деятельностный блок задаётся формами организации учебной деятельности, сообразными природе ДПИ: урок-мастерская, творческая лаборатория, проектно-исследовательские и коллективные творческие дела, школьные выставки и кураторские практики, а также музейно-педагогические форматы (работа с подлинниками и коллекциями, педагогически организованная интерпретация экспонатов, диалог с носителями традиций). Эти формы обеспечивают переход от эмоционально-эстетического восприятия к самостоятельному художественному действию и рефлексии, опираясь на культурно-историческое понимание развивающей роли воображения и художественной деятельности ребёнка (Л.С. Выготский), и институционально поддерживаются логикой системно-деятельностного подхода (постановка содержательных задач, освоение способов действия, рефлексия).

Организационно-педагогические условия модели включают: а) межпредметные связи (история, литература, технология, музыка) и культурно-исторический контекст; б) этнокультурную направленность (изучение локальных ремёсел, традиций орнамента и костюма, сотрудничество с мастерами); в) вариативность материалов и техник, полисенсорность и безопасность художественного труда; г) открытость школьной среды к музейным и социокультурным практикам; д) инклюзивность – использование арт-педагогических и арт-терапевтических подходов, повышающих доступность участия, поддерживающих сенсомоторное и эмоциональное развитие и создающих ситуации успеха для обучающихся с различными образовательными потребностями.

Оценочно-результативный блок задаёт критерии и показатели теоретически описываемых результатов (без эмпирических процедур в рамках статьи): когнитивный (знания о ДПИ, эстетические представления и понятийный аппарат), ценностно-смысловой (устойчивость ценностных ориентаций, уважение к культурному разнообразию, мотивация к творчеству), эмоционально-чувственный (переживание, художественный вкус, эмпатия), операционно-деятельностный (овладение способами декоративного решения, технологическая культура, культура труда и сотрудничества), рефлексивно-оценочный (способность к самооценке продукта и процесса, аргументированное эстетическое суждение). Для каждого критерия описываются уровни сформированности (низкий – базовый – продвинутый) как теоретическая шкала, используемая для проектирования содержания и организации педагогической поддержки [8, с. 70–71].

Таким образом, в результате теоретико-методологического анализа эстетического воспитания, культурологического осмысления искусства и психолого-педагогических оснований деятельности установлено, что декоративно-прикладное искусство выступает эффективным педагогическим инструментом становления эстетической культуры учащихся.

Основные выводы, вытекающие из исследования, включают следующие положения:

1. Декоративно-прикладное искусство интегрирует когнитивный, ценностно-смысловой, эмоционально-образный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты эстетической культуры, формируя художественный вкус, мотивацию к творчеству и способность к аргументированному эстетическому суждению.

2. Педагогическая результативность ДПИ обеспечивается совокупностью условий: модульным отбором содержания (язык формы и орнамента, материалы и технологии, традиции народных промыслов), межпредметными связями и музейно-педагогическими практиками, мастерскими и проектно-исследовательскими формами, а также опорой на региональный (этнокультурный) компонент и сотрудничество с носителями традиций.

3. Средства ДПИ обладают выраженным инклюзивным и социализирующим потенциалом: ручные техники и полисенсорные формы деятельности повышают доступность участия, поддерживают сенсомоторное и эмоциональное развитие, создают ситуации успешности и развивают культуру сотрудничества, способствуя формированию основ идентичности и уважения к культурному разнообразию.

Прогноз дальнейшего развития темы предполагает разработку и апробацию диагностических материалов по критериям и уровням сформированности эстетической культуры, расширение сетевого взаимодействия школы с музеями и сообществами мастеров.

Целевая аудитория данной статьи включает учителей изобразительного искусства, технологии и начальной школы, методистов и педагогов-организаторов, кураторов школьных музеев и педагогов дополнительного образования.

Библиографический список


1. Неменский Б.М., Неменская Л.А., Горяева Н.А. *Изобразительное искусство. 1–4 классы: рабочие программы*: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 2015.
2. Шпикалова Т.Я. *Народное искусство на уроках декоративного рисования*: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1979.
3. Соколова М.В. *Музейная педагогика*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2021.
4. Иванова Г.В., Сысоева Е.А. Формирование образовательной системы развития творческого воображения учащихся начальной школы на уроках декоративной композиции. *Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна*. 2023; № 2: 57–63.
5. Лихачёв Б.Т. *Теория эстетического воспитания школьников*. Москва: Просвещение, 1985.
6. Шабанова О.П., Шабанова М.Н. Интеграционный механизм образования, педагогической науки и этнокультуры (на примере проекта «Этнохудожественная образовательная среда» в Курском государственном университете). *Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна*. 2023; № 2: 12–15.
7. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
8. Воронцова М.А., Иконников А.И. Формирование эстетического восприятия цвета у учащихся старших и средних классов общеобразовательной школы. *Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна*. 2023; № 2: 69–74.


References


1. Nemenskij B.M., Nemenskaya L.A., Goryaeva N.A. *Izobrazitel'noe iskusstvo. 1-4 klassy*: *rabochie programmy*: posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2015.
2. Shpikalova T.Ya. *Narodnoe iskusstvo na urokah dekorativnogo risovaniya*: posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 1979.
3. Sokolova M.V. *Muzejnaya pedagogika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2021.
4. Ivanova G.V., Sysoeva E.A. Formirovanie obrazovatel'noj sistemy razvitiya tvorcheskogo voobrazheniya uchaschihsya nachal'noj shkoly na urokah dekorativnoj kompozicii. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativno-prikladnogo iskusstv i dizajna*. 2023; № 2: 57-63.
5. Lihachev B.T. *Teoriya `esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
6. Shabanova O.P., Shabanova M.N. Integracionnyj mehanizm obrazovaniya, pedagogicheskoj nauki i `etnokul'tury (na primere proekta «`Etnohudozhestvennaya obrazovatel'naya sreda» v Kurskom gosudarstvennom universitete). *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativno-prikladnogo iskusstv i dizajna*. 2023; № 2: 12-15.
7. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.
8. Voroncova M.A., Ikonnikov A.I. Formirovanie `esteticheskogo vospriyatiya cveta u uchaschihsya starshih i srednih klassov obscheobrazovatel'noj shkoly. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativno-prikladnogo iskusstv i dizajna*. 2023; № 2: 69-74.


*Статья поступила в редакцию 07.09.25*

УДК 37.026 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-174-176

***Arzhanovskaya A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: arjanovskaya@volsu.ru*

**NEURAL TOOLS IN THE DESIGN OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: A PSYCHOSEMANTIC APPROACH.** The article presents approaches to the interpretation of the substantive component of the concept of "consciousness" as an interdisciplinary category within the framework of the conceptual field of various humanities. A theoretical review of the psychosemantic approach to the study of personality consciousness has been carried out. An attempt has been made to establish the relationship between the subject-categorical and affective-evaluative systems of human consciousness in order to understand the specifics of cognitive processes and behavioral aspects in the context of educational activities. It is concluded that the integration of various neural tools, including those from the field of psychosemantics, into the educational process will open up new opportunities for an objective study of the features of individual consciousness, identifying neurocognitive correlates of such key aspects of educational activity as attention, engagement, cognitive load, motivation, and the construction of an individual semantic space.

*Key words:* **neurodidactics, psychosemantics, consciousness, teaching, learning, educational process**

***А.В. Аржановская**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: arjanovskaya@volsu.ru*

# НЕЙРОИНСТРУМЕНТЫ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье представлены подходы к трактовке содержательной составляющей понятия «сознание» как междисциплинарной категории в рамках понятийного поля различных гуманитарных наук. Осуществлен теоретический обзор психосемантического подхода к исследованию сознания личности. Предпринята попытка установить взаимосвязь предметно-категориальной и аффективно-оценочной систем сознания человека для понимания специфики когнитивных процессов и поведенческих аспектов в контексте образовательной деятельности. Сделан вывод о том, что интеграция различных нейроинструментов в образовательный процесс позволит открыть новые возможности для объективного исследования особенностей индивидуального сознания, выявления нейрокогнитивных коррелятов таких ключевых аспектов образовательной деятельности, как внимание, вовлеченность, когнитивная нагрузка, мотивация, построение индивидуального семантического пространства.

*Ключевые слова:* **нейродидактика, психосемантика, сознание, преподавание, обучение, учебный процесс**

На данном этапе развития общества образовательная парадигма характеризуется комплексным и системным сдвигом, направленным на индивидуализацию и антропоцентричность, при этом ключевую позицию занимает не фронтальная трансляция знаний, а проектирование персонализированной траектории развития, в полной мере соответствующей когнитивным, психологическим и эмоциональным особенностям обучающихся [1]. В этой связи традиционные инструменты диагностики эффективности образовательных практик, такие как тесты (в том числе на проверку уровня сформированности компетенций), анкетирование, опросы, интервью, наблюдение и т. д., обладают существенным ограничением, поскольку нацелены на оценку преимущественно результирующих показателей и практически не фиксируют процессуальные индикаторы усвоения информации, скрытые когнитивные барьеры и истинный эмоциональный отклик на воспринимаемый материал. В рассматриваемом контексте интеграция различных нейроинструментов в образовательный процесс позволит открыть новые возможности для объективного исследования особенностей индивидуального сознания, выявления нейрокогнитивных коррелятов таких ключевых аспектов образовательной деятельности, как внимание, вовлеченность, когнитивная нагрузка, мотивация, построение индивидуального семантического пространства. Учитывая вышеизложенное, актуальность данного исследования обусловлена нарастающей потребностью в объективизации процессов обучения через прямое измерение нейрофизиологических показателей, глубинном понимании процессов конструирования смыслов на нейрокогнитивном уровне, построении моделей проектирования образовательной среды, соответствующих специфике когнитивной архитектуры учащихся.

Объектом исследования являются особенности индивидуального сознания, субъективного восприятия и смыслообразования у обучающихся в контексте проектирования образовательного процесса.

Цель исследования – на основе комплексного обзора междисциплинарных работ в области когнитивных наук, психологии, психосемантики и педагогического дизайна выявить и охарактеризовать ключевые теоретические вопросы интеграции аспектов субъективных смысловых конструктов обучающихся в учебную среду для создания эффективных персонализированных образовательных траекторий.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи: провести обзорный анализ различных подходов к трактовке содержательной составляющей понятия «сознание» как междисциплинарной категории; осуществить теоретический обзор психосемантического подхода к исследованию сознания личности; установить взаимосвязь предметно-категориальной и аффективно-оценочной систем сознания человека для понимания специфики когнитивных процессов и поведенческих аспектов в контексте образовательной деятельности.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном описании интегративного подхода в дидактике, заключающемся в комбинации традиционного педагогического инструментария и субъективной семантики сознания обучающихся в рамках проектирования образовательного процесса. Полученные результаты способствуют открытию новых возможностей для разработки методов проектирования, коррекции и диагностики эффективности индивидуальных маршрутов и траекторий в рамках рассматриваемого контекста.

Теоретическая значимость работы состоит в дополнении и конкретизации существующих положений в контексте интеграции нейроинструментов в образовательный процесс.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования полученных результатов в работе педагогов по проектированию образовательных траекторий с учетом инструментов нейродидактики; в разработке учебно-методических комплексов и рекомендаций; в расширении инструментария по поддержанию психологического благополучия и комфортного климата образовательного процесса.

Методологический аппарат данного исследования базируется на описательном подходе, интегрирующем процедуры обзора, интерпретации, компаративного анализа и последующей систематизации.

Сознание человека, представляющее собой высшую степень отражения объективной действительности на психическом уровне, складывается из системы индивидуальных значений, основу которой составляют приобретенные знания и опыт, а также личностные особенности эмоционального восприятия.

Следует отметить, что подходы к трактовке содержательной составляющей понятия «сознание» как междисциплинарной категории несколько отличаются в зависимости от понятийного поля гуманитарных наук, в рамках которых оно рассматривается. Так, в работах А.Г. Спиркина сознание отождествляется с функцией мозга, непосредственно связанной с речью и, как следствие, присущей только человеку. В рамках данного определения сознание рассматривается как совокупное оценочное и целенаправленное отражение и конструктивно-творческое преобразование явлений объективной действительности, результатом которого является мысленное формирование предварительных моделей действий и прогнозирование их последствий, актуализируется при этом аспект самоконтроля поведения [2]. В социологии под сознанием понимается тип рефлексивной деятельности, являющейся результатом коллективного номинирования объектов окружающей действительности («общественный продукт»), учебной и профессиональной деятельности в социальной среде [3]. Проблема определения и характеристики сознания в психологии не теряет своей актуальности и в настоящее время, о чем свидетельствуют разные подходы к формулированию дефиниции данного понятия в работах классиков отечественной науки и в современных научных источниках, а также факт наличия исследований, в которых предпринимаются попытки переосмысления и авторского определения понятия «сознание». Согласно определению, предложенному А.Н. Леонтьевым, сознание – это такое объективное (независимое от субъективных и потребностных состояний субъекта) отражение окружающей действительности (картины мира), в котором она отражается «сама по себе». При этом включенными элементами признаются сам субъект, его действия и состояния [4].

Попытки переосмысления данного понятия демонстрируются в работах А.Ф. Корниенко, где сознание определяется как особый познавательный психический процесс, в рамках которого происходит формирование образа «Я» и представляется результат этого формирования – сам образ «Я», то есть сознание = процесс + результат [5].

Анализ работ в разных областях научного знания, посвященных изучению данной проблематики, позволяет говорить о том, что под человеческим сознанием понимается несущая в своих структурах присвоенный субъектом общественный опыт, индивидуально детерминированная система значений, основу которой составляют приобретенные знания и эмоциональное восприятие объективной действительности (не только когнитивная репрезентация объекта, но и его субъективная семантика, формируемая на основе личностного смысла, эмоциональной окраски и прагматической ценности для субъекта).

В рамках исследований когнитивных процессов, таких как идентификация, категоризация и семантическая оценка феноменов и ситуаций объективной реальности, акцентируется внимание на «наличии эмоциональной составляющей, предшествующей логико-категориальной и проявляющейся в использовании (на уровне глубинной семантики) характеристик, эквивалентных эмоциональным реакциям, возникшим или вследствие личного контакта с явлением (ситуацией), или в результате освоения общественного опыта» [6, с. 38].

Согласно концепции В.Ф. Петренко, вектор и направленность поведенческих стратегий при принятии решений детерминируются аффективными состояниями, находящимися в резонансе с актуальным эмоциональным фоном личности. Процесс познания объектов, явлений, социальных норм, установок и ценностей реального мира осуществляется через их осмысление и интерпретацию индивидом, что является основой для конституирования индивидуального сознания, которое, в свою очередь, определяет условия жизнедеятельности. Интенсивность данного процесса прямо коррелирует со значимостью объекта познания для субъекта: чем она выше, тем существеннее влияние эмоций и личностных смыслов на структуру категоризации. Таким образом, субъективное эмоциональное отношение, интерпретация смыслового содержания феноменов и выстраивание индивидуальной системы значений конституируют семантическое пространство личности – модель категориальной структуры индивидуального сознания, структурными элементами которой являются организованные определенным образом признаки, детерминирующие и дифференцирующие объекты и явления объективной действительности, при этом репрезентация интерпретации координат данного пространства номинируется в дефинициях личностных особенностей человека.

В работах отечественных исследователей Л.С. Выготского, В.Ф. Петренко отмечается существование в сознании человека некой «динамической смысловой структуры, состоящей из двух категориальных систем разного уровня: аффективно-оценочной (основанной на эмоционально-энергетической регуляции психической деятельности) и предметно-категориальной (базирующейся на генерации определенных алгоритмов и паттернов поведения)» [7, с. 35].

В связи с вышеизложенным актуализируется значимость исследования взаимосвязи предметно-категориальной и аффективно-оценочной систем сознания человека для понимания специфики когнитивных процессов, поведенческих аспектов, а также динамики развития личности в целом. Для эмоциональных структур, слабо осознаваемых субъектом, свойственна психологическая природа и тесная связь с личностными смыслами, которые глубоко индивидуальны, в этой связи (в силу недостаточной осознанности) возникают определенные сложности в контексте их вербальной репрезентации – информация аффективного уровня не сепарируется от когнитивной, для которой характерна совершенно иная природа (рациональная, определяемая социальными факторами: опытом, нормами и окружением). Следовательно, при анализе широкого круга имплицитных психологических и когнитивных явлений важно учитывать тот факт, что в сознании субъекта сочетаются две реальности: индивидуальная и отраженная.

Отсутствие прямого доступа к данным структурам и ограниченные возможности интроспекции обусловливают необходимость применения косвенных методов для реконструкции индивидуальной системы значений, через призму которых формируется восприятие и отношение субъекта к самому себе, другим субъектам, объектам и явлениям окружающей объективной действительности и определяются мотивационные и поведенческие факторы. Активные попытки преодоления указанных ограничений предпринимаются в сравнительно новом направлении психологической науки – психосемантике.

Психосемантика – «область психологии, возникшая на пересечении языкознания, культурологии, психологии личности, психологии познавательных процессов и психолингвистики и направленная на изучение происхождения, строения, формирования и функционирования системы значений индивидуального или коллективного субъекта (как индивидуального, так и группового сознания), соотношения значений и личностных смыслов в сознании человека» [8, с. 3].

Среди фундаментальных задач, решаемых рассматриваемой областью психологической науки, особое место занимают «вопросы влияния аффективного и мотивационного факторов, оказываемого на индивидуальную систему значений субъекта (ту, которая уже сложилась, либо ту, которая находится в процессе формирования). При этом значение функционирует в качестве единицы анализа сознания, репрезентируя собой идеальную модель объекта, которая формируется в психике в результате обобщенного отражения объективной действительности. Структуру указанной модели составляют свойства объекта, получившие свою фиксацию в форме понятий, знаний, а также обобщенных поведенческих паттернов и норм» [8, с. 2].

Согласно А.Н. Леонтьеву, значение вместе с чувственной тканью и личностным смыслом рассматривается как триединство, образующее сознание, при этом акцентируется двойственная природа значения: оно выступает единицей общественного сознания и формирующей индивидуального. Система значений каждого индивида обусловлена его индивидуальным опытом и формируется специфическими, характерными только для него составляющими: понятиями, системой образов и правилами поведения. Общественное же значение, будучи формой фиксации общечеловеческих знаний, включает следующие составляющие: научные знания, бытовые представления, социальные установки и нормы, а также национально-культурные феномены.

Члены различных социальных и профессиональных групп обладают своей уникальной, специфичной только для этих групп системой значений (групповое семантическое пространство), на основании которой формируются своего рода «стандарты», «стереотипы», «установки», «эталоны», позволяющие выделить характерные значимые признаки, бессознательно действующие конструкты, отраженные в восприятии, отношении, оценке, реакции на какую-либо ситуацию или по отношению к какому-либо объекту или субъекту объективной действительности.

Исследования, выполняемые в русле психосемантики, направлены на выявление специфики способов восприятия окружающего мира и формирования субъективной реальности, воспринимаемой как истинной человеком или группой людей, объединенных социальным положением или профессиональной деятельностью.

Психосемантические эксперименты, рассматривающие личность как обладателя и создателя индивидуальной системы значений, нацелены на выявление категориальных структур, посредством которых осуществляется восприятие и осознание объективной действительности и специфики построения индивидуальной модели семантического пространства, представляющей собой репрезентацию содержательной составляющей сознания субъекта, что позволяет выявить наличие бессознательных факторов при категоризации реальности. Согласно В.Ф. Петренко, к вопросам, интересующим исследователей при проведении психосемантического эксперимента, относятся следующие:

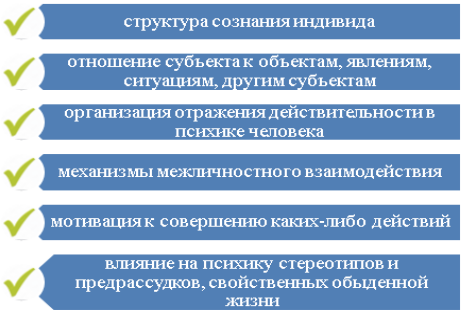



Рис. 1. Объекты исследования при проведении психосемантического эксперимента

Таким образом, методы экспериментальной психосемантики позволяют реконструировать видение мира глазами самого субъекта, являются эффективным инструментом для изучения влияния смысловых аспектов на психологические и когнитивные процессы. Они позволяют проводить исследования, направленные на выявление связей между семантическим содержанием и эмоциональной реакцией, а также на изучение влияния психосемантических факторов на поведенческие реакции и когнитивные процессы.

Методы психосемантики успешно применяются прежде всего там, где требуется анализ не устойчивых личностных и поведенческих характеристик, а ситуационно обусловленных и, как следствие, динамично меняющихся особенностей субъективного сознания, например, формирующихся в процессе обучения, профессиональной деятельности, в условиях меняющейся социальной действительности и так далее.

Выявление взаимосвязи между когнитивными процессами и семантическими структурами, используемыми для интерпретации мира, организации деятельности и жизнедеятельности, позволяет понять, какие значения и смыслы мы придаем различным явлениям объективной действительности, а также как это влияет на наше поведение, когнитивную деятельность и взаимодействие с другими людьми.

Таким образом, поставленные цели в работе были достигнуты. Обоснована научная новизна и раскрыты новые возможности для разработки методов проектирования, коррекции и диагностики эффективности идеальных маршрутов в контексте интеграции нейроинструментов в образовательный процесс. Данные исследования представят интерес для психологов и педагогов по проектированию образовательных траекторий с учетом инструментов нейродидактики, что раскрывает новые возможности в дальнейшем развитии наших исследований.

Библиографический список

1. Аржановская А.В. Образование 4.0: трансформации в преподавании и обучении в ответ на вызовы Индустрии 4.0. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 14–17. DOI 10.24412/1991-5497-2024-6109-14-17
2. Петренко В.Ф. *Основы психосемантики*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
3. Набиева И.М. Понятие о сознании. *Мировая наука*. 2019; № 10 (31): 139–141.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. *Избранные психологические произведения:* в 2 т. 1983; Т. 2: 94–231.
5. Корниенко А.Ф. Понятие о сознании как высшем уровне развития психики. *СПЖ*. 2010; № 36: 20–26.
6. Артемьева Е.Ю. *Психология субъективной семантики*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
7. Выготский Л.С. *Психология*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2010.
8. Голубь О.В., Тимофеева Т.С., Аржановская А.В. Взаимосвязь стилей поведения в конфликтной ситуации и субъективной семантики сознания. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2025; Т. 13, № 2: 1–12.

References

1. Arzhanovskaya A.V. Obrazovanie 4.0: transformacii v prepodavanii i obuchenii v otvet na vyzovy Industrii 4.0. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 14-17. DOI 10.24412/1991-5497-2024-6109-14-17
2. Petrenko V.F. *Osnovy psihosemantiki*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
3. Nabieva I.M. Ponyatie o soznanii. *Mirovaya nauka*. 2019; № 10 (31): 139-141.
4. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya:* v 2 t. 1983; T. 2: 94-231.
5. Kornienko A.F. Ponyatie o soznanii kak vysshem urovne razvitiya psihiki. *SPZh*. 2010; № 36: 20-26.
6. Artem'eva E.Yu. *Psihologiya sub`ektivnoj semantiki*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
7. Vygotskij L.S. *Psihologiya*. Moskva: `EKSMO-Press, 2010.
8. Golub' O.V., Timofeeva T.S., Arzhanovskaya A.V. Vzaimosvyaz' stilej povedeniya v konfliktnoj situacii i sub`ektivnoj semantiki soznaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2025; T. 13, № 2: 1-12.

*Статья поступила в редакцию 03.09.25*

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-177-179

***Babkina N.V.,*** *Doctor of Sciences (Psychology), Head of Department, Institute of Special Education (Moscow, Russia), E-mail: babkina@ikp.email*

**TOOLS FOR ASSESSING PERSONAL RESULTS OF THE EDUCATION PROGRAM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES.** The article is devoted to the methodological substantiation and description of diagnostic tools for assessing the results of mastering the federal educational program for students with disabilities. The structural content of the tools is presented, and the description of diagnostic tools is given. The conditions for conducting diagnostic procedures with students of various nosological groups are specified: with learning disabilities, speech disorders, hearing disorders, vision disorders, musculoskeletal disorders, autism spectrum disorders; examples of adapting tasks to the special needs and capabilities of students are given. The results of the study can be used in monitoring the personal development of students, designing educational work both with individual students and on the scale of the educational organization as a whole.

*Key words:* **students with disabilities, federal education program, personal results, diagnostic tools**

***Н.В. Бабкина,*** *д-р психол. наук, зав. лаб., Институт коррекционной педагогики, г. Москва, E-mail: babkina@ikp.email*

# ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена методическому обоснованию и описанию диагностического инструментария для оценки результатов освоения федеральной программы воспитания обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Представлено структурное содержание инструментария, приведено описание диагностических средств. Конкретизированы условия проведения диагностических процедур с обучающимися различных нозологических групп: с задержкой психического развития, нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра; приведены примеры адаптации заданий к особым потребностям и возможностям обучающихся. Результаты исследования могут использоваться для мониторинга личностного развития обучающихся, планирования воспитательной работы как с отдельными школьниками, так и в масштабах образовательной организации в целом.

*Ключевые слова:* **обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, федеральная программа воспитания, личностные результаты, диагностический инструментарий, диагностические процедуры, воспитательная работа**

***Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00005-25-02 по теме «Современные подходы к оценке индивидуальной динамики освоения личностных результатов обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими основное общее образование»***

Актуальность представленной работы связана с тем, что разработка инструментария для оценки образовательных результатов является важной задачей, обеспечивающей возможность повышения продуктивности программ воспитания в образовательных организациях, где обучаются школьники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отсутствие диагностического комплекса, позволяющего оценивать индивидуальную динамику личностного развития обучающегося, а также воспитательный потенциал образовательного учреждения, значительно снижает эффективность его работы.

Проведенный анализ литературных источников показал наличие диагностических инструментов, которые в настоящее время используются в системе общего и специального образования для оценки личностных результатов федеральной программы воспитания [1–5]. Вместе с тем был выявлен ряд факторов, снижающих валидность получаемых данных, необходимых для оценивания результатов воспитательной работы. В частности, обнаружены разрозненность направленности методов и использование различных подходов к классификации и выделению критериев оценки; кроме того, для оценки личностных результатов образования обучающихся с ОВЗ используются материалы, разработанные для нормотипичных обучающихся. Основными методами оценки личностных результатов являются метод экспертной оценки, анализ портфолио и результатов диагностических методик, направленных на изучение различных личностных характеристик. Также выявлено, что привлечение родителей к оценке личностных результатов их ребенка осуществляется редко. В основном родители помогают наполнять портфолио, в т. ч. результатами внеурочной деятельности обучающегося (спортивных, творческих конкурсов). Оценка личностных результатов педагогами во многом имеет формальный характер и не представляет значительной практической значимости для семьи ребенка с ОВЗ [6].

Полученные результаты анализа научных исследований в данной области и запросы современной образовательной практики свидетельствуют об острой актуальности задачи разработки научно-обоснованного инструментария по оценке личностных результатов программы воспитания подростков с ОВЗ. В этой связи Министерством просвещения Российской Федерации была инициирована и поручена Институту коррекционной педагогики научно-исследовательская работа по проектированию такого инструментария. В качестве партнера-разработчика в ней принимала участие доктор психологических наук, профессор Е.Л. Инденбаум (Иркутский государственный университет), имеющая многолетний исследовательский опыт в области психосоциального развития подростков с задержкой психического развития (ЗПР) [5; 7]. На основе разработанного ею инструментария для мониторинга личностных результатов образования подростков с ЗПР [7] был подготовлен диагностический инструментарий, позволяющий оценивать личностные результаты программы воспитания обучающихся с ОВЗ разных нозологических категорий (с задержкой психического развития, речевыми нарушениями, нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра).

Научная новизна работы заключается в том, что впервые был спроектирован комплексный научно-обоснованный инструментарий, позволяющий оценивать личностные результаты обучающихся с ОВЗ разных нозологических категорий по всем направлениям федеральной программы воспитания.

Цель работы состоит в методическом обосновании и описании инструментария, позволяющего проводить мониторинг личностного развития обучающихся с ОВЗ и оценивать достижение планируемых результатов федеральной программы воспитания.

Задачи исследования:

– анализ Федеральной рабочей программы воспитания в части направлений формирования личностных результатов образования обучающихся с ОВЗ;

– определение и конкретизация организационных условий проведения диагностических процедур в зависимости от особых потребностей и возможностей разных нозологических категорий обучающихся с ОВЗ.

Теоретической основой послужили проведенные ранее исследования детей и подростков с ОВЗ [8–12], позволившие выявить основные характеристики когнитивной сферы и особенности психосоциального развития таких школьников, важные для проектирования диагностического инструментария.

В качестве методов исследования использовались: анализ научной и методической литературы по рассматриваемой проблеме; анализ нормативно-правовых источников (Федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ОВЗ, Федеральной рабочей программы воспитания); метод проектирования, метод экспертных оценок.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Теоретическая значимость заключается в том, что обоснованы критерии и способы качественно-количественного определения сформированности личностных результатов воспитательной работы; результаты исследования представляют собой основу для содержательной конкретизации особенностей психосоциального развития обучающихся с ОВЗ разных нозологических категорий.

Практическая значимость полученных результатов определяется их вкладом в методическое обеспечение Федеральной рабочей программы воспитания детей и подростков с ОВЗ.

Отправной точкой научно-исследовательской работы стал анализ нормативных документов, регламентирующих целевые ориентиры в достижении личностных результатов Федеральной рабочей программы воспитания обучающихся с ОВЗ. Они являются едиными для обучающихся с нормативным развитием и с ОВЗ и включают: гражданско-патриотическое воспитание; духовно-нравственное воспитание; эстетическое воспитание; физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия; трудовое воспитание; экологическое воспитание; ценности научного познания [13]. Очевидно, что для оценки результативности воспитательной работы необходим диагностический инструментарий, охватывающий все указанные выше направления программы воспитания и учитывающий особые образовательные потребности и возможности школьников различных нозологических категорий. Это позволит решить проблему единообразия подходов к мониторингу личностного развития обучающихся и в тоже время даст возможность учесть специфику, обусловленную структурой нарушения для каждой из нозологий.

Переходя к описанию следующего этапа исследования, рассмотрим взятое за основу содержание диагностического инструментария для обучающихся с ЗПР, раскрытое в работе Е.Л. Инденбаум. Кратко обозначим основные моменты [7, с. 267–268]:

– диагностика проводится по всем заявленным в федеральной программе воспитания направлениям;

– при проведении мониторинга используются три вида инструментов: психологическая/психолого-педагогическая диагностика, экспертная оценка педагогов, анкеты для родителей;

– содержание инструментария дифференцируется в зависимости от возраста обучающихся (4-й класс, 6-й класс, 9-й класс);

– для каждого показателя предусмотрены уровневые оценки (достаточный, условно-достаточный, недостаточный и низкий уровни);

– к экспертной оценке привлекаются не только классные руководители, но и учителя-предметники, взаимодействующие со школьниками в направлениях, предусмотренных программой воспитания.

Мы полностью разделяем исследовательскую позицию Е.Л. Инденбаум, считающей, что «инструментарий, предложенный для подростков с ЗПР, потенциально применим и для других категорий, не имеющих грубых сенсорных, двигательных, интеллектуальных (умственной отсталости) нарушений» [7, с. 264]. Для адаптации тестовых заданий с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с речевыми нарушениями, нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра были проведены экспертная оценка и апробация формулировок инструкций и заданий на предмет понимания обучающимся с ОВЗ используемой в вопросах терминологии, корректности формулировок в отношении разных категорий школьников. Кроме того, смысловое содержание вопросов было соотнесено с содержанием программного материала по общественно-гуманитарным дисциплинам адаптированной образовательной программы на уровне основного общего образования.

В результате апробации диагностического инструментария внесено более 30 корректировок в опросники для обучающихся, педагогов и родителей; доработана система оценивания показателей направлений воспитания по годам обучения для удобства отслеживания индивидуальной динамики личностного развития обучающегося; добавлен раздел «Особенности проведения диагностических процедур с обучающимися различных нозологических категорий».

**Особенности проведения диагностических процедур с обучающимися различных нозологических категорий**

***Для обучающихся с задержкой психического*** развития при необходимости вопрос и варианты ответов (при наличии) зачитываются; проверяется понимание инструкции (обвести правильный ответ, написать ответ, выбрать несколько правильных ответов); разъясняется значение незнакомых слов. Предпочтительно участие помощника, позволяющее избежать технических трудностей при заполнении опросников. Подсказки и побуждение к социально одобряемым ответам не допускаются.

***Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи*** перед началом тестирования необходимо выяснить, все ли слова им знакомы. Инструкция повторяется два раза. При необходимости также два раза повторяются варианты для выбора ответа. Для обучающихся, испытывающих трудности с восприятием информации в устной или письменной форме, материалы могут дублироваться в обеих формах. Для обучающихся с сенсорной алалией/афазией тестирование проводится только в письменном варианте. При отсутствии у обучающего устной речи (например, при анартрии, моторной афазии) от учеников не требуется устного ответа. В этом случае тестирование выполняется в письменном виде. В выполняемых в письменном виде заданиях, требующих развернутых ответов, специфические (дисграфические) ошибки не учитываются.

***Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра*** с учетом характерной для них трудности выбора ответа допускается переформулировка тестовых заданий в форму открытых вопросов; предусматривается замена слов, вызывающих особые семантические трудности, более понятными синонимами; возможна визуализация вопросов или рассматриваемых ситуаций (по принципу социальных историй).

***Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата*** форма проведения диагностических процедур может быть изменена с учетом психофизических особенностей обучающихся. При необходимости допускается замена письменной формы на устную и наоборот, в том числе с использованием ассистивных технологий. Перед выполнением тестовых заданий в устной и письменной форме рекомендуется уточнять правильность понимания инструкций и содержания вопросов. Все незнакомые слова и термины должны быть разъяснены.

***Для обучающихся с нарушениями слуха*** в процессе проведения диагностики выдаются письменные инструкции к выполнению задания. Необходимо привлечение переводчика жестового языка или педагога, владеющего жестовым языком, способного объяснить незнакомые слова или сочетания слов (в т. ч. в контексте), перевести вопросы и ответы обучающихся при стандартизованной беседе. Во избежание прямых подсказок или иной неосознанной помощи диагностируемым для переводчика жестового языка предлагается краткая инструкция, конкретизирующая его участие в каждой отдельной части диагностической процедуры. С учетом особенностей проведения диагностики с обучающимися с нарушением слуха, необходимости перевода и дополнительных пояснений, время проведения диагностики по каждому направлению рекомендуется увеличить на 10–15 минут.

***Для обучающихся с нарушениями зрения*** письменные инструкции при необходимости дополнительно (с конкретизацией) прочитываются педагогом или ассистентом (помощником) или предоставляются в доступном формате (рельефно-точечным шрифтом Брайля, укрупнённым плоскопечатным шрифтом, в аудиоформате); проверяется понимание инструкции (обвести правильный ответ (для слабовидящих), написать ответ, выбрать несколько правильных ответов); разъясняются значения незнакомых слов с использованием формулировок, доступных для чувственного опыта слепых и слабовидящих обучающихся (предоставление уточняющей информации, конкретизация представлений, ответы на вопросы, пояснения о назначении предметов и др.). Предпочтительно участие помощника, позволяющее избежать технических трудностей при заполнении опросников. Подсказки и побуждение к социально одобряемым ответам не допускаются.

По результатам апробации инструментария были изменены формулировки вопросов и вариантов ответа для некоторых нозологических категорий. Примеры адаптации заданий/вопросов представлены в табл 1.

В заключение отметим, что проведенная научно-исследовательская работа показала, что, несмотря на острую востребованность в оценочных средствах ре-

Таблица 1

Примеры адаптации заданий/вопросов

| *Направление программы воспитания* | *Формулировка вопроса / варианта ответа* | |
|---|---|---|
| | *Стандартная формулировка* | *Адаптированная формулировка* |
| *Гражданско-патриотическое воспитание* | Вопрос из анкеты для учителя: «Может показать на политической карте Россию и регион проживания?» | Для обучающихся с НОДА и с нарушением зрения формулировка может быть изменена: «Может назвать свою страну и регион проживания?» |
| *Духовно-нравственное воспитание* | Вариант ответа на вопрос к обучающемуся: «Когда можно почувствовать уверенность?»:<br>- Когда надел(а) дорогие, новые, модные, стильные, красивые кроссовки и пошел(ла) в них гулять вместе с друзьями.<br>Вопрос из анкеты для учителя: «Выражает сочувствие и проявляет соучастие, если видит расстроенного ребенка (младшего по возрасту), если что-то произошло в классе?» | Для обучающихся с НОДА формулировка может быть изменена:<br>- Когда надел(а) дорогую, модную, красивую одежду и встретился(лась) с друзьями.<br><br>Для обучающихся с нарушением зрения формулировка может быть изменена: «Выражает сочувствие и проявляет соучастие, если понимает, что кто-то расстроен, или если что-то произошло в классе?» |
| *Эстетическое воспитание* | Вопрос из анкеты для родителей: «Стремится создавать красоту вокруг себя, в том числе своими руками (в квартире, на приусадебном участке и т. п.)?» | Для обучающихся с нарушением зрения формулировка может быть изменена: «Старается уточнить, как выглядит (красиво, опрятно, стильно), проявляет потребность обследовать объекты, проявляет интерес к объектам красоты?» |
| *Физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия* | Вопрос из анкеты для обучающегося: «Ты беспокоишься о красоте своего тела (делаешь зарядку, занимаешься фитнесом, спортом, бодибилдингом)?» | Для обучающихся с НОДА формулировка вопроса может быть изменена: «Ты беспокоишься о своем здоровье (делаешь зарядку, правильно питаешься, занимаешься адаптивным спортом)?» |
| *Трудовое воспитание* | Стандартизованная беседа «Что ты умеешь?» | Для обучающихся с НОДА этот раздел не заполняется. Для анализа используются результаты диагностики соответствующей области жизненной компетенции. |

ализации федеральной рабочей программы воспитания, единого научно обоснованного инструментария, пригодного для различных нозологических категорий обучающихся с ОВЗ, в настоящее время не существует.

Предложенный диагностический инструментарий позволяет оценивать динамику личностного развития обучающегося с ОВЗ, что достигается за счет количественно-качественной оценки включенных в него показателей.

Инструментарий содержит разные методы оценки: опросники для обучающихся, стандартизованные беседы с обучающимся, экспертную оценку классным руководителем, учителями-предметниками, родителями. Такой подход повышает надежность получаемых с помощью инструментария данных.

В процессе первичной апробации педагоги и родители отметили высокое качество содержания инструментария: вопросы понятны обучающимся, содержание инструментария отражает содержание личностных результатов, заявленных в нормативных документах.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. Получены новые научные данные о возможностях диагностических процедур для оценивания личностного развития обучающихся с ОВЗ.

Вместе с тем в процессе апробации были выявлены некоторые проблемные моменты, связанные, в частности, со значительными трудозатратами специалистов в процессе применения диагностического комплекса. Это определяет дальнейшую перспективу научно-исследовательской работы и ставит прикладную задачу трансформации инструментария в формат конструктора, позволяющего оптимально подбирать тематические блоки в зависимости от целей тестирования.

Библиографический список


1. Вавилина Н.Д., Ефремова Е.А., Ярославцева Н.В. *Методические рекомендации по оценке личностных результатов освоения основной образовательной программы общего образования (работаем по ФГОС общего образования)*. Новосибирск: Новосибирский институт мониторинга и развития образования, 2019.
2. Четвертных Т.В. *Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. 2021.
3. Панарин А.А., Климин С.В. Автоматизированная система объективной мониторинговой оценки установленных федеральными государственными образовательными стандартами общего образования личностных результатов воспитания как социально ориентированных soft skills (универсальных компетентностей). *Известия Российской академии образования*. 2024; № 1: 43–63. DOI: 10.51944/20738498_2024_1_43
4. Мишина Г.А., Стребелева Е.А., Шилова Е.А., Мартышевская Д.М. Структура личностных достижений школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). *Специальное образование*. 2022; № 1: 119–132.
5. Инденбаум Е.Л. К вопросу о мониторинге личностных результатов образования школьников с задержкой психического развития. *Дефектология*. 2021; № 2: 31–39.
6. Бабкина Н.В. Современные подходы к оценке личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2024; № 7: 33–40.
7. Инденбаум Е.Л. Мониторинг психосоциального развития обучающихся с задержкой психического развития на ступени основного общего образования. *Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика:* материалы Международной научно-практической конференции. Иркутск, 2024: 263–269.
8. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования. *Дефектология*. 2022; № 2: 12–22.
9. Бабкина Н.В. *Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.* Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2003.
10. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. *Аутичный ребенок. Пути помощи*. Москва: Теревинф, 2022.
11. Шматко Н.Д., Красильникова О.А. *Дети с нарушением слуха*. Москва: Просвещение, 2020.
12. Денискина В.З. *Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения*. Москва: Логосвос, 2022.
13. *Федеральная рабочая программа воспитания обучающихся с ОВЗ*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1300260898/titles/DHE0R5


References


1. Vavilina N.D., Efremova E.A., Yaroslavceva N.V. *Metodicheskie rekomendacii po ocenke lichnostnyh rezul'tatov osvoeniya osnovnoj obrazovatel'noj programmy obschego obrazovaniya (rabotaem po FGOS obschego obrazovaniya)*. Novosibirsk: Novosibirskij institut monitoringa i razvitiya obrazovaniya, 2019.
2. Chetvertnyh T.V. *Razvitie lichnostnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchayuschihsya osnovnoj shkoly sredstvami formiruyuschego ocenivaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. 2021.
3. Panarin A.A., Klimin S.V. Avtomatizirovannaya sistema ob`ektivnoj monitoringovoj ocenki ustanovlennyh federal'nymi gosudarstvennymi obrazovatel'nymi standartami obschego obrazovaniya lichnostnyh rezul'tatov vospitaniya kak social'no orientirovannyh soft skills (universal'nyh kompetentnostej). *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2024; № 1: 43-63. DOI: 10.51944/20738498_2024_1_43
4. Mishina G.A., Strebeleva E.A., Shilova E.A., Martyshevskaya D.M. Struktura lichnostnyh dostizhenij shkol'nikov s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami). *Special'noe obrazovanie*. 2022; № 1: 119-132.
5. Indenbaum E.L. K voprosu o monitoringe lichnostnyh rezul'tatov obrazovaniya shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. *Defektologiya*. 2021; № 2: 31-39.
6. Babkina N.V. Sovremennye podhody k ocenke lichnostnyh rezul'tatov obrazovaniya obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. 2024; № 7: 33-40.
7. Indenbaum E.L. Monitoring psihosocial'nogo razvitiya obuchayuschihsya s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya na stupeni osnovnogo obschego obrazovaniya. *Aktual'nye voprosy nauki i obrazovaniya: teoriya i praktika:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Irkutsk, 2024: 263-269.
8. Babkina N.V., Vil'shanskaya A.D. Osobye obrazovatel'nye potrebnosti obuchayuschihsya s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya na raznyh urovnyah obrazovaniya. *Defektologiya*. 2022; № 2: 12-22.
9. Babkina N.V. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya samoregulyacii poznavatel'noj deyatel'nosti u mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2003.
10. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. *Autichnyj rebenok. Puti pomoschi*. Moskva: Terevinf, 2022.
11. Shmatko N.D., Krasil'nikova O.A. *Deti s narusheniem sluha*. Moskva: Prosveschenie, 2020.
12. Deniskina V.Z. *Osobye obrazovatel'nye potrebnosti detej s narusheniem zreniya*. Moskva: Logosvos, 2022.
13. *Federal'naya rabochaya programma vospitaniya obuchayuschihsya s OVZ*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1300260898/titles/DHE0R5


*Статья поступила в редакцию 01.09.25*

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-179-182

***Dimova E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Life Safety Department, Institute of Natural Sciences and Technological Sphere Safety, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru*

***Abramova S.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Life Safety, Institute of Natural Sciences and Technological Sphere Safety, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: abramova_sv@list.ru*

**DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF BASIC LOGICAL ACTIONS OF STUDENTS IN THE SUBJECT "FUNDAMENTALS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE HOMELAND".** The study focuses on one of the presented groups of universal learning activities – cognitive ones, which can be defined as a system of ways of knowing the surrounding world, building an independent process of searching, research and a set of operations for processing, systematizing, generalizing and using the information obtained using the example of basic logical actions. In light of changes in the requirements for educational results of school education, an important direction in pedagogy is the development of diagnostic tools for assessing the level of their formation. The objective of this study is to develop a fragment of the task designer for diagnosing basic logical actions of students within the framework of the topics of the module "Safety in the Natural Environment" of the subject "Fundamentals of Security and Defense of the Homeland." The article presents such fragment and describes the assessment criteria for the tasks.

*Key words:* **safety, natural environment, educational results, universal educational actions, basic logical actions**

***Е.В. Димова,*** *канд. пед. наук, доц., Институт естественных наук и техносферной безопасности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru*
***С.В. Абрамова,*** *д-р пед. наук, доц., зав. каф. безопасности жизнедеятельности, Институт естественных наук и техносферной безопасности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: abramova_sv@list.ru*

# ДИАГНОСТКА СФОРМИРОВАННОСТИ БАЗОВЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ»

В рамках исследования сделан акцент на одной из представленных групп универсальных учебных действий, а именно – познавательных, которые могут быть определены как система способов познания окружающего мира, построение самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации на примере базовых логических действий. В свете изменений требований к образовательным результатам школьного образования важным направлением в педагогике является разработка диагностического инструментария для оценки уровня их сформированности. В содержании статьи представлен разработанный фрагмент конструктора заданий для диагностики базовых логических действий по темам модуля «Безопасность в природной среде» предмета «Основы безопасности и защиты Родины», а также описаны критерии оценивания по представленным заданиям.

*Ключевые слова:* **безопасность, природная среда, образовательные результаты, универсальные учебные действия, базовые логические действия**

Актуальность статьи обусловлена преобразованием учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в новый учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины», который введен во всех школах Российской Федерации с 1 сентября 2024 года. Данная трансформация прослеживается не только в названии и содержании предмета, подходах к его реализации, но и в требованиях к планируемым образовательным результатам. Одними из ключевых образовательных результатов, рассматриваемых как элемент функциональной грамотности, являются метапредметные образовательные результаты, представленные познавательными, коммуникативными и регулятивными универсальными учебными действиями. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) универсальные учебные действия (УУД) являются навыками, которые необходимы для обучения и развития ученика. В него входят методы, которые способствуют эффективному усвоению новых знаний и навыков, а также их использованию как в учебных, так и в повседневных целях. Учебные действия именуются универсальными, так как они обладают общим характером и могут использоваться в различных предметах и областях. Помимо того, они организовывают учебный процесс комплексно. Другими словами, освоение данных методов способствует формированию умения учиться, стимулирует познавательный интерес, помогает школьникам в постановке целей и задач в процессе обучения, а также разрабатывает стратегии их достижения [1].

К познавательным УУД относятся базовые логические действия, базовые исследовательские действия и работа с информацией. В части базовых логических действий выделяют следующие: выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений); устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа; с учётом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях; предлагать критерии для выявления закономерностей и противоречий; выявлять дефицит информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи; выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов; проводить выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях; самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учётом самостоятельно выделенных критериев) [2].

За последние годы появилось достаточное количество исследований, посвященных изучению универсальных учебных действий в целом и познавательных в том числе, способам их развития, критериям диагностики и результативности (А.А. Вихман, В.А. Гуружапов, И.В. Петрова, Н.С. Подходова, А.Ю. Попов, А.В. Рогожина, Н.С. Фирсова, С.В. Чопова и др.).

Целью нашего исследования является разработка фрагмента конструктора заданий для диагностики уровня сформированности базовых логических действий обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» на примере тем модуля «Безопасность в природной среде».

Основные задачи статьи заключаются в отборе базовых логических действий, представлении вариантов заданий и критериев сформированности для их диагностики [3–6].

Методы исследования: анализ нормативно-правовой и научной литературы, моделирование.

Научная новизна исследования определяется построением визуализированного фрагмента конструктора заданий для диагностики уровня сформированности базовых логических действий обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» по темам модуля «Безопасность в природной среде».

Теоретическая значимость статьи выражается в следующем: материалы способствуют конкретизации педагогического знания в области диагностики сформированности уровня базовых логических действий обучающихся.

Практическая значимость заключается в выявлении основных аспектов использования заданий разных типов для диагностики уровня сформированности базовых логических действий обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины».

Формирование и оценка универсальных учебных действий, в том числе базовых логических действий, реализуется в процессе освоения любого предмета. Именно поэтому создание инструментария, позволяющего достоверно определять уровень сформированности каждого учебного действия, является важным направлением. При этом оценочное средство должно соответствовать таким критериям, как понятность и доступность для всех участников образовательного процесса. Также оценочное средство в итоге должно давать результаты, которые не влекут трудностей в проверке, обработке, анализе, систематизации и т. п. [7].

Ниже представлен фрагмент конструктора заданий для диагностики некоторых базовых логических действий по темам модуля «Безопасность в природной среде» предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (задания и критерии оценивания): выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений), устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа; с учётом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях; самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями.

**Познавательные УУД (базовые логические действия): выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений).**

*Задание:*

Вариант 1. Установите соответствие между опасными природными явлениями и их характеристиками.

| | |
|---|---|
| 1. Землетрясение | а) шкала Бофорта |
| 2. Цунами | б) магнитуда |
| 3. Сель | в) лахар |
| 4. Извержение вулкана | г) «длинная волна» |
| 5. Ураган | д) грязевый поток |

*Ключ: 1б, 2г, 3д, 4в, 5а.*

Вариант 2. Установите соответствие между опасными природными явлениями и их характеристиками.

| | |
|---|---|
| 1. Землетрясение | а) грязевый или грязекаменный поток, внезапно возникающий в руслах рек |
| 2. Цунами | б) временное значительное затопление местности водой в результате подъема ее уровня в реке, озере или на море, а также образование временных водотоков |
| 3. Сель | в) подземные толчки и колебания земной поверхности, возникающие в результате внезапных смещений и разрывов в земной коре и передающиеся на большие расстояния в виде упругих волн |
| 4. Наводнение | г) ветер разрушительной силы и значительной продолжительности |
| 5. Ураган | д) волны на поверхности моря или океана, вызванные главным образом землетрясениями или другими масштабными явлениями |

*Ключ: 1в, 2д, 3а, 4б, 5г.*

*Критерий сформированности:*

| Показатель | Баллы | Уровень |
|---|---|---|
| Установлены все соответствия (показатель проявился полностью) | 2 | высокий |
| Установлены 1–3 соответствия (показатель проявился частично) | 1 | средний |
| Соответствия не установлены (показатель не проявился) | 0 | низкий |

**Познавательные УУД (базовые логические действия): устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа.**

*Задание:*

Вариант 1. Определите ключевое слово и основные признаки, по которым можно классифицировать нижеперечисленные слова и словосочетания. Установите логические связи и смоделируйте кластер.

Геологические опасные природные явления; камнепад; извержение вулкана; гидрологические опасные природные явления; землетрясение; ветровой нагон; геофизические опасные природные явления; оползни и обвалы, половодье.

*Ключ:* ключевое слово – опасные природные явления. Первичный спутник 1: геофизические опасные природные явления (вторичные спутники: землетрясения, извержения вулкана); первичный спутник 2: геологические опасные природные явления (вторичные спутники: оползни и обвалы, камнепад); первичный спутник 3: гидрологические опасные природные явления (вторичные спутники: половодье, ветровой нагон).

Вариант 2. Определите ключевое слово и основные признаки, по которым можно классифицировать нижеперечисленные слова и словосочетания. Установите логические связи и смоделируйте кластер.

Обеспечьте в квартире (доме) возможность быстрого выхода, уберите лишние, мешающие вещи из коридоров и проходов; передвигаться по возможности вверх, остерегаться скатывающихся глыб, камней, обломков, конструкций, земляного вала, осыпей; угроза цунами; нельзя двигаться по ущельям, выемкам и долинам; угроза оползня, селя; уйти от побережья в глубину суши на возвышенность; угроза землетрясения; уйти от берега не менее чем на 2–3 километра; заранее определите наиболее безопасные места в квартире (доме): внутренние углы капитальных стен и проемы входных дверей, места под балками каркаса здания.

*Ключ:* ключевое слово – правила поведения. Первичный спутник 1: угроза цунами (вторичные спутники: уйти от берега не менее чем на 2–3 километра; уйти от побережья в глубину суши на возвышенность); первичный спутник 2: угроза землетрясения (вторичные спутники: обеспечьте в квартире (доме) возможность быстрого выхода, уберите лишние, мешающие вещи из коридоров и проходов; заранее определите наиболее безопасные места в квартире (доме): внутренние углы капитальных стен и проемы входных дверей, места под балками каркаса здания); первичный спутник 3: угроза оползня, селя (вторичные спутники: передвигаться по возможности вверх, остерегаться скатывающихся глыб, камней, обломков, конструкций, земляного вала, осыпей; нельзя двигаться по ущельям, выемкам и долинам).

*Критерий сформированности:*

| Показатель | Баллы | Уровень |
|---|---|---|
| Определено ключевое слово, установлены все логические связи (показатель проявился полностью) | 2 | высокий |
| Определено/не определено ключевое слово, установлено несколько логических связей (показатель проявился частично) | 1 | средний |
| Ключевое слово не определено, логические связи не установлены (показатель не проявился) | 0 | низкий |

**Познавательные УУД (базовые логические действия): с учётом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях.**

*Задание:*

Вариант 1. Оцените действия людей, попавших в зону действия опасного природного явления. Знаками «+» и «-» отметьте верно ли поступил человек, или нет.

| Ситуация | Верно/Неверно Аргументы |
|---|---|
| 1. Находясь на 8 этаже жилого дома г. Южно-Сахалинска, семья при первых проявлениях землетрясения (дом начал раскачиваться) начала немедленную эвакуацию из квартиры | |
| 2. Жители островных территорий, почувствовав землетрясение, незамедлительно начали эвакуацию на возвышенности | |
| 3. При оказании первой доврачебной помощи при землетрясении сдавленную конечность извлекли из-под обломков, не наложив жгут выше места сдавливания | |
| 4. При угрозе извержения вулкана жители г. Петропавловск-Камчатский эвакуировались в подвальные помещения | |
| 5. Попав в снежный буран, семья из четырех человек оставила автомобиль на дороге и начала передвижение к населенному пункту пешком | |

*Ключ:* 1 – неверно, 2 – верно, 3 – неверно, 4 – неверно, 5 – неверно.

Вариант 2. Прочитайте текст. Предоставьте ответы на вопросы.

[9]

[10]

В августе 2024 года группа из двоих мужчин и ребёнок на резиновой лодке пропали в Охотском море. Лодка дрейфовала в акватории 67 дней. Запасов еды у туристов было ориентировочно на 2 недели. Потом пропавшие пили дождевую воду и размачивали горох – так его дольше хватало. Потеряв управление лодкой, путешественники, как могли, боролись за то, чтобы как можно дольше оставаться на одном месте. Но затем сорвался и утонул якорь. Попытки задержаться в проливе были безуспешными. И смертельный дрейф стал бесконечным.

Их искали на суше и на море в Сахалинской области, Хабаровском и Камчатском краях больше месяца. Лодку обнаружил в районе полуострова Камчатка экипаж рыбопромыслового судна «Ангел». Из трех человек выжил только один – 46-летний Михаил Пичугин. Первым от переохлаждения и обезвоживания умер 15-летний племянник Илья. Его брата Сергея захлестнуло горе от потери сына: он буквально сошел с ума, почти не ел, кричал, выпрыгивал из лодки. Вскоре скончался то ли от горя, то ли от холода и голода.

Спасенный Михаил похудел на 50 килограммов, сохранил тела своих близких, привязав брата и племянника к лодке, чтобы тела не снесло во время шторма. Историю Михаила можно считать настоящим чудом, поскольку выжить в таких условиях невозможно

Вопросы:

1. На Ваш взгляд, какие именно факторы привели к развитию данной ситуации?
2. Как Вы думаете, возможно было бы избежать трагедии и что для этого надо было сделать?
3. Почему выжил только один пассажир лодки? Что этому способствовало?

*Ключ:* 1 – вид транспорта, отсутствие запасного мотора, маленький запас воды, отсутствие удочки и др.; 2 – более тщательная подготовка к путешествию; 3 – высокая психологическая устойчивость, лишний вес (эндогенное питание).

*Критерий сформированности:*

| Показатель | Баллы | Уровень |
|---|---|---|
| Обучающийся определил все данные, необходимые для решения; этапы решения последовательны, нет ошибок в решении; ответ верный, полный и аргументированный (показатель проявился полностью) | 2 | высокий |
| Обучающийся частично определил данные, необходимые для решения; этапы решения последовательны, но допущены ошибки в решении; ответ частично верный, разрозненный и аргументированный фрагментарно (показатель проявился частично) | 1 | средний |
| Обучающийся не определил все данные, необходимые для решения; этапы решения не последовательны, допущены ошибки в решении; ответ неверный, разрозненный и аргументированный фрагментарно (показатель не проявился) | 0 | низкий |

**Познавательные УУД (базовые логические действия): самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями.**

*Задание:*

Вариант 1. Визуализируйте информацию (инфографика) по теме «Безопасные действия при автономном существовании в природной среде».

Вариант 2. Визуализируйте информацию (инфографика) по теме «Безопасные действия при наводнении, цунами».

*Критерий сформированности:*

| Показатель | Баллы | Уровень |
|---|---|---|
| Инфографика включает все ключевые элементы и наглядно иллюстрирует тему (показатель проявился полностью) | 2 | высокий |
| Инфографика частично включает ключевые элементы и наглядно иллюстрирует тему (показатель проявился частично) | 1 | средний |
| Не представлены ключевые элементы темы, инфографика не соответствует содержанию темы (показатель не проявился) | 0 | низкий |

Таким образом, сформулированные цель и задачи решены в ходе исследования. В работе представлены задания для диагностики таких базовых логических действий, как: выявление и характеристика существенных признаков объектов (явлений); установление существенных признаков классификации, основания для обобщения и сравнения, критериев проводимого анализа; выявление с учётом предложенной задачи закономерностей и противоречий в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях; самостоятельный выбор оптимальной формы представления информации и иллюстрирования решаемых задач несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями. При проектировании заданий возможно использование таких методов обучения, как: тестирование (вопросы разного типа), кластер, инфографика и др. Также хочется подчеркнуть, что особенностью построения представленных выше заданий является использование особенностей региона проживания обучающихся и включение в данные вопросов актуальной и современной информации.

Работа представляет интерес для методистов и преподавателей предмета «Основы безопасности и защиты Родины». На основании представленных заданий возможно моделирование аналогичных по иным тематическим линиям предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

Библиографический список


1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования* (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №287). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf
2. *Федеральная рабочая программа «Основы безопасности и защиты Родины» (8–9 классы)*. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-obzr_8-9_26032024.pdf
3. Абрамова С.В. *Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в школе:* учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2023;0 Ч. 1.
4. Савостин Н.М., Димова Е.В. *Активные методы обучения в преподавании учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»:* учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: Издательство ИРОСО, 2022.
5. Малова Р.Е., Хрусталев А.А. Применение активных методов обучения в общеобразовательной школе. *Школьная педагогика*. 2023; № 1 (27): 2–5.
6. Генике Е.А. *Активные методы обучения: новый подход*. Москва: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015.
7. Газейкина А.И., Казакова Ю.О. Диагностика сформированности познавательных универсальных учебных действий обучающихся основной школы. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-obuchayuschihsya-osnovnoy-shkoly
8. Гаврилюк А.С. Оценивание познавательных универсальных учебных действий обучающихся 7–9 классов при обучении математике. *Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе:* материалы международной научно-практической интернет-конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019: 255–259.
9. Пропавших два месяца назад сахалинских путешественников нашли у берегов Камчатки. *Камчатка сегодня*. 2024. Available at: https://kamtoday.ru/photos/propavshikh-dva-mesyatsa-nazad-sakhalinskikh-puteshestvennikov-nashli-u-beregov-kamchatki/
10. Выжившего в Охотском море Михаила Пичугина перевели из реанимации в отделение гастроэнтерологии. *ИА АСТВ*. 2024. Available at: https://astv.ru/news/society/2024-10-17-vyzhivshego-v-ohotskom-more-mihaila-pichugina-pereveli-iz-reanimacii-v-otdelenie-gastroenterologii


References


1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya* (utverzhden prikazom Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. №287). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Prikaz-№-287-ot-31.05.2021-FGOS_OOO.pdf
2. *Federal'naya rabochaya programma «Osnovy bezopasnosti i zaschity Rodiny» (8-9 klassy)*. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-obzr_8-9_26032024.pdf
3. Abramova S.V. *Metodika obucheniya i vospitaniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v shkole*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yuzhno-Sahalinsk: SahGU, 2023;0 Ch. 1.
4. Savostin N.M., Dimova E.V. *Aktivnye metody obucheniya v prepodavanii uchebnogo predmeta «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti»*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yuzhno-Sahalinsk: Izdatel'stvo IROSO, 2022.
5. Malova R.E., Hrustalev A.A. Primenenie aktivnyh metodov obucheniya v obscheobrazovatel'noj shkole. *Shkol'naya pedagogika*. 2023; № 1 (27): 2-5.
6. Genike E.A. *Aktivnye metody obucheniya: novyj podhod*. Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, IF «Sentyabr'», 2015.
7. Gazejkina A.I., Kazakova Yu.O. Diagnostika sformirovannosti poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij obuchayuschihsya osnovnoj shkoly. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-obuchayuschihsya-osnovnoy-shkoly
8. Gavrilyuk A.S. Ocenivanie poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij obuchayuschihsya 7-9 klassov pri obuchenii matematike. *Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoj shkole:* materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 255-259.
9. Propavshih dva mesyaca nazad sahalinskih puteshestvennikov nashli u beregov Kamchatki. *Kamchatka segodnya*. 2024. Available at: https://kamtoday.ru/photos/propavshikh-dva-mesyatsa-nazad-sakhalinskikh-puteshestvennikov-nashli-u-beregov-kamchatki/
10. Vyzhivshego v Ohotskom more Mihaila Pichugina pereveli iz reanimacii v otdelenie gastro`enterologii. *IA ASTV*. 2024. Available at: https://astv.ru/news/society/2024-10-17-vyzhivshego-v-ohotskom-more-mihaila-pichugina-pereveli-iz-reanimacii-v-otdelenie-gastroenterologii


*Статья поступила в редакцию 03.09.25*

УДК 796.011.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-182-184

***Kolodeznikova S.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kolsar@mail.ru*

**THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE PHYSICAL CULTURE OF A PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION.** The article presents the development and substantiation of a conceptual model of the process of forming the physical culture of a future teacher's personality within the framework of a system of continuing professional education. The relevance of the research is due to the increasing demands of society on the health and personal maturity of teaching staff, which is enshrined in educational legislation. The formation of physical culture is considered as a key factor in the personal and professional development of a teacher, ensuring his ability to effective and sustainable professional activity. The proposed five-level model includes target, methodological, substantive, structural and effective components integrating the social order, theoretical and methodological foundations, pedagogical conditions, structural elements and the final result of the formation process.

*Key words:* **continuing pedagogical education, physical culture of the individual, professional training of teachers, health care, conceptual model, personal development**

***С.И. Колодезникова,*** *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kolsar@mail.ru*

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена разработка и обоснование концептуальной модели процесса формирования физической культуры личности будущего учителя в рамках системы профессионального образования. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями общества к здоровью и личностной зрелости педагогических кадров, что закреплено в образовательном законодательстве. Формирование физической культуры рассматривается как ключевой фактор личностного и профессионального становления педагога, обеспечивающий его способность к эффективной и устойчивой профессиональной деятельности. Предложенная пятиуровневая модель включает целевой, методологический, содержательный, структурный и результативный компоненты, интегрирующие социальный заказ, теоретико-методологические основания, педагогические условия, структурные элементы и конечный результат процесса формирования.

*Ключевые слова:* **непрерывное педагогическое образование, физическая культура личности, профессиональная подготовка педагогов, здоровьесбережение, концептуальная модель, личностное развитие**

Актуальность исследования обусловлена тем, что современный этап развития образования характеризуется повышенными требованиями к профессионализму и личностным качествам педагога. Выпускник педагогического вуза должен быть не только компетентным специалистом, но и целостной, гармонично развитой личностью, способной противостоять профессиональным стрессам и нести ответственность за свои решения. Это предполагает высокий уровень как психического, так и физического здоровья, что напрямую связано с понятием «физическая культура личности», важность воспитания которой не вызывает сомнений [1; 2].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования и Закон «Об образовании в Российской Федерации» акцентируют необходимость охраны и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса. В этой связи формирование физической культуры у будущих педагогов становится не просто элементом учебной программы, а стратегической задачей системы непрерывного педагогического образования, так как именно педагог является ключевой фигурой в формировании здоровьесберегающей среды школы.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и разработка концептуальной модели, системно описывающей процесс формирования физической культуры личности будущего педагога на всех этапах его непрерывной профессиональной подготовки.

В связи с этим решались задачи: определить специфические требования профессиональной деятельности педагога к уровню развития его физической культуры и содержательно описать структурные компоненты модели.

Концептуальная модель формирования физической культуры личности будущего педагога интегрирует теоретические основы философии, психологии, педагогики и культурологии в контексте непрерывного профессионального образования.

Научная новизна исследования заключается в структурной полноте концептуальной модели, практической ориентированностью ее на требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и направленностью на создание здоровьесберегающей образовательной среды через становление педагога носителем культуры здоровья.

Теоретическая значимость исследования заключается в о**пределении** специфических требований профессиональной деятельности педагога к уровню развития его физической культуры.

Данные исследования могут быть полезны для специалистов в подготовке педагогов в вопросах формирования физической культуры личности, что определяет практическую значимость исследования.

В основу исследования положен метод теоретического моделирования. Концептуальная модель понимается как обобщенный образ реального педагогического процесса, выполняющий функцию связующего звена между теорией и практикой. Она позволяет системно представить цель, содержание, методы, условия и предполагаемый результат формирования физической культуры личности. Разработка модели осуществлялась на основе системного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов. Процесс планирования и реализации модели базируется на принципах перспективности, пропорциональности, системности, реализуемости и динамичности.

В результате исследования была разработана концептуальная модель, состоящая из пяти взаимосвязанных уровней.

Целевой уровень. Определяет социальный заказ общества на здорового, профессионально устойчивого педагога и формулирует стратегическую цель – целенаправленное формирование физической культуры личности (далее – ФКЛ) будущего педагога.

Формирование социального заказа на здорового и профессионально устойчивого педагога происходит под влиянием комплекса факторов. На государственном уровне этот запрос закреплен в Законе «Об образовании в РФ» (ст. 48) [3; 4] и ФГОС ВО, где акцент смещен с чисто предметной подготовки на развитие общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с психолого-педагогическим сопровождением и созданием здоровьесберегающей среды [5]. В общественном сознании, как показывают данные опросов (ВЦИОМ, 2023; РАО, 2025) [6; 7], усиливается запрос на педагога как целостную, гармоничную личность, способную быть не только транслятором знаний, но и наставником, готовым работать в условиях высокой неопределенности и эмоциональной нагрузки. Наконец, внутри профессионального сообщества (труды А.К. Марковой, Л.М. Митиной) все чаще звучит тема профессионального здоровья и устойчивости педагога как условия преодоления кризисных явлений, таких как эмоциональное выгорание и деформация. Таким образом, современный социальный заказ системе педагогического образования заключается в подготовке специалиста, интегрирующего в себе высокую предметную компетентность, сформированную физическую культуру и психологическую устойчивость, что и определило вышеназванную стратегическую цель.

Методологический уровень. Включает философские (антропологический и аксиологический), раскрывающие целостность и ценностные основания процесса, психолого-педагогические (личностно-деятельностный, концепции Л.И. Лубышевой, В.К. Бальсевича), культурологические (П.Ф. Лесгафт), представляющие физическую культуру как феномен общей культуры, и социокультурные (П. Бурдье, теория социализации), определяющие влияние социального контекста и системы непрерывного образования на становление физической культуры будущего педагога, подходы к процессу формирования физической культуры личности будущего педагога в системе непрерывного образования.

Содержательный и структурный уровни. Предлагаем содержательный уровень структурировать по трем ключевым блокам:

1. Система условий реализации модели. Это фундамент, который делает процесс возможным и эффективным.

– Организационно-педагогические условия:

Нормативное обеспечение: закрепление цели формирования ФКЛ в основных образовательных программах (ООП) вуза, рабочих программах дисциплин (РПД) и фондах оценочных средств (ФОС). Введение в учебные планы обязательных и элективных курсов, напрямую работающих на эту цель.

Материально-техническое обеспечение: наличие современной спортивной базы (залы, бассейны, тренажерные комплексы, открытые площадки), оборудованных кабинетов для теоретической и методической подготовки, а также креативных пространств (коворкинги, зоны для проектной работы) для разработки и обсуждения здоровьесберегающих педагогических технологий.

Кадровое обеспечение: повышение квалификации преподавательского состава (ППС) не только в области физической культуры, но и в области педагогики здоровья и психологии. Привлечение к работе практикующих тренеров, спортивных психологов, нутрициологов.

Информационное обеспечение: создание цифрового ресурса (платформы) с библиотекой видеоуроков, методичек по самостоятельным занятиям, онлайн-трекерами активности, записями мастер-классов известных спортсменов и педагогов.

– Психолого-педагогические условия:

Создание ценностно-смысловой образовательной среды: формирование в университете культуры здоровья, где ценность физического и психического благополучия является приоритетной и разделяется всеми участниками образовательного процесса (от ректора до студента). Реализация осуществляется через тематические мероприятия, дни здоровья, пропаганду успехов студентов-спортсменов.

Обеспечение субъектной позиции студента: переход от принуждения к осознанному выбору. Студент должен стать автором своей траектории здоровья: сам ставить цели, выбирать виды активности (из предложенного университетом спектра), оценивать свои результаты. Это формирует внутреннюю мотивацию.

Дифференциация и индивидуализация: учет индивидуального уровня здоровья, физической подготовленности, интересов и психотипа каждого будущего педагога. Предоставление выбора между разными видами спорта, уровнями нагрузок (от оздоровительного до спортивного совершенствования).

Стимулирование рефлексии: создание ситуаций, где студент может проанализировать свои успехи, трудности, изменения в самочувствии и отношении к физической культуре. Это могут быть дневники самоконтроля, дискуссии на семинарах, подготовка эссе.

2. Содержательное наполнение образовательного процесса (интеграция дисциплин) – ядро содержания, которое реализуется через учебный план.

– Блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин (интеграция ценностного компонента ФКЛ): философия: изучение концепций телесности, здоровья как антропологической и социальной ценности; психология: темы по психологии здоровья, стрессоустойчивости, саморегуляции, профилактике эмоционального выгорания, прямая работа на профессиональную устойчивость; педагогика: изучение здоровьесберегающих образовательных технологий, моделей воспитания культуры здоровья у школьников; культурология: анализ места физической культуры и идеала тела в истории и разных культурах; экономика и правоведение: основы знаний о законодательстве в сфере здравоохранения и спорта, экономике здорового образа жизни.

– Блок дисциплины «Физическая культура и элективный спорт» (интеграция деятельностного и когнитивного компонентов ФКЛ): теоретический модуль преподается не как набор фактов, а как прикладное знание: физиология мышечной деятельности и ее связь с интеллектуальной работоспособностью; биохимия стресса и методы его нейтрализации через физическую активность; основы спортивной нутрициологии (питание для мозга и тела); основы самоконтроля и профилактики травм. Практический модуль: широкий выбор секций (не только игровые виды, но и плавание, скалолазание, единоборства, йога, фитнес, танцы), ориентированных на разные интересы и уровни подготовки. Акцент на те виды активности, которые педагог сможет легко интегрировать в свою будущую жизнь (требование непрерывности). Методический модуль – ключевой элемент для педагога: студенты учатся организовывать и проводить физкультминутки, подвижные перемены, простые соревнования, обучать базовым двигательным навыкам. Это формирует профессиональную компетенцию (например, ПК-11: «Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся»).

3. Конкретные методики формирования компонентов ФКЛ. Для формирования мотивационно-ценностного компонента: метод кейс-стади: анализ реальных ситуаций из педагогической практики, связанных с проблемами здоровья учителя и учеников. Проектная деятельность: разработка и реализация социальных проектов («Здоровый класс», «Марафон здоровых привычек»), проведение мастер-классов для школьников. Встречи с носителями ценностей: лекции приглашенных педагогов-долгожителей, ведущих активный образ жизни, спортивных психологов.

Для формирования когнитивного компонента: проблемные лекции и семинары-дискуссии на темы: «Цифровая гигиена учителя», «Физическая активность как антидот профессиональному выгоранию». Целесообразно использование цифровых симуляторов для планирования тренировочного процесса и анализа питания.

Для формирования деятельностного компонента: технология круговой тренировки, что позволяет работать с разным уровнем подготовки студентов; метод микрообучения (microlearning): короткие видеоинструкции с комплексами упражнений для снятия напряжения с спины, глаз, кистей рук после долгой работы за компьютером; создание «индивидуальных health-портфолио»: студент собирает данные о своей динамике (дневник самочувствия, результаты тестов, сертификаты с спортивных мероприятий), что учит его рефлексии и самоуправлению. Раскрывает конкретные условия и средства реализации модели: организационно-педагогические и психолого-педагогические условия, интеграцию гуманитарных дисциплин и дисциплины «Физическая культура», а также конкретные методики формирования компонентов физической культуры.

Результативный уровень. Отражает итоговый продукт процесса: будущего учителя со сформированной физической культурой личности, готового к эффективной профессиональной деятельности и способного транслировать ценности здоровья своим ученикам. Важным аспектом модели является синергетическое единство процессов «формирования» (создания условий и организации процесса) и «развития» (закономерного внутреннего изменения личности), что позволяет гибко учитывать индивидуальные траектории становления будущего педагога.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели и решить сформулированные задачи. Представленная концептуальная модель предлагает системный взгляд на процесс формирования физической культуры будущего учителя, интегрируя его в контекст непрерывного профессионального образования. Может служить теоретической основой для разработки конкретных учебных программ, методических пособий и критериев оценки эффективности педагогической деятельности в данном направлении. Внедрение модели в образовательную практику будет способствовать не только укреплению здоровья самих педагогов, но и повышению качества общего образования через создание здоровьесберегающей образовательной среды.

Перспективными направлениями исследования станут методическое и программное обеспечение предложенной модели и разработка критериев оценки ее эффективности. Необходимо осуществить эмпирическую проверку с обязательным включением социологического и управленческого направлений.

Работа может быть полезна для специалистов в подготовке педагогов в вопросах формирования физической культуры личности

Библиографический список


1. Лубышева Л.И. *Концепция формирования физической культуры человека*. Москва: ГЦИФК, 1992.
2. Ильин Е.П. *Психология спорта*. Санкт-Петербург: Питер, 2019. Available at: https://ibooks.ru/bookshelf/361842/reading
3. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Указ Президента РФ от 07.05.2024 N 309. Available at: https://mvd.consultant.ru/documents/1058493
5. *Образование и педагогические науки. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата.* Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94
6. Герои нашего образования. *Данные ВЦИОМ ко дню учителя от 05.10.2023.* Москва. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/geroi-nashego-obrazovanija
7. Астапенкова Т. Исследование показало, что 55% российских педагогов имеют высокое выгорание. *Учительская газета*. 03.04.2025. Available at: https://ug.ru/issledovanie-pokazalo-chto-55-rossijskih-pedagogov-imeyut-vysokoe-vygoranie/


References


1. Lubysheva L.I. *Koncepciya formirovaniya fizicheskoj kul'tury cheloveka*. Moskva: GCIFK, 1992.
2. Il'in E.P. *Psihologiya sporta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2019. Available at: https://ibooks.ru/bookshelf/361842/reading
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 N 309. Available at: https://mvd.consultant.ru/documents/1058493
5. *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. FGOS VO po napravleniyam bakalavriata.* Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94
6. Geroi nashego obrazovaniya. *Dannye VCIOM ko dnyu uchitelya ot 05.10.2023.* Moskva. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/geroi-nashego-obrazovanija
7. Astapenkova T. Issledovanie pokazalo, chto 55% rossijskih pedagogov imeyut vysokoe vygoranie. *Uchitel'skaya gazeta*. 03.04.2025. Available at: https://ug.ru/issledovanie-pokazalo-chto-55-rossijskih-pedagogov-imeyut-vysokoe-vygoranie/


*Статья поступила в редакцию 04.09.25*

УДК 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-184-191

***Martynova S.E.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: martynova-se@ranepa.ru*
***Lavrova T.B.,*** *Cand. of Sciences (Economics), Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: lavrova-tb@ranepa.ru*
***Evarovich S.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: evarovich-sa@ranepa.ru*

**STRATEGIC MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC SECTOR MANAGERS AND LEADERS: FOREIGN EXPERIENCE FOR SOLVING RUSSIAN TASKS.** The objective of the study is to identify areas and educational technologies of additional professional development of public sector executives abroad, which can be considered as components of a strategic model of professional development. This objective is motivated by the urgent task of forming an appropriate professional development model for the federal personnel reserve in the Russian Federation civil service (FPR). The methodology of the empirical study includes an analysis of programs of government agencies, national academies/schools of public administration, and universities. Consideration is given to programs scheduled for implementation in 2022–2025, aimed at categories of civil servants similar in characteristics to the categories of FPR participants. Leadership and management programs for executives demonstrating strategic aspects were found in the practice of 35 organizations and bodies in 27 countries on all continents. The following were identified: goals of strategic professional development; areas of training and program content consistent with the strategic objectives of public administration; competencies of the future; methods consistent with modern principles of andragogy; technologies for developing and implementing training programs reflecting a focus on strategic development. Taking into account foreign experience, the characteristics of a strategic model of professional development for the FKR have been formulated.

*Key words:* **civil service, managers, leaders, federal personnel reserve, professional development, strategic model**

***С.Э. Мартынова,*** *канд. филол. наук, доц., эксперт, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, E-mail: martynova-se@ranepa.ru*
***Т.Б. Лаврова****, канд. экон. наук, зам. директора Высшей школы госуправления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, E-mail: lavrova-tb@ranepa.ru*
***С.А. Еварович,*** *канд. пед. наук, директор Центра «Школа андрагогики и образовательного дизайна» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, E-mail: evarovich-sa@ranepa.ru*

# СТРАТЕГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФРАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ЛИДЕРОВ ГОССЕКТОРА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ДЛЯ РЕШЕНИЯ РОССИЙСКИХ ЗАДАЧ

Данное исследование посвящено выявлению направлений и образовательных технологий дополнительной профессиональной подготовки руководителей госсектора за рубежом, которые можно рассматривать как компоненты стратегической модели профразвития. Такая цель мотивирована актуальной задачей формирования соответствующей модели профразвития для федерального кадрового резерва на государственной гражданской службе РФ.

Методология эмпирического исследования включает анализ программ государственных органов, национальных академий/школ государственной службы, университетов. Во внимание взяты программы, реализация которых предусмотрена в 2022–2025 гг., ориентированные на категории госслужащих, сходные по характеристикам с категориями участников федерального кадрового резерва. Программы по лидерству и управлению для руководителей, демонстрирующие стратегические аспекты, обнаружены в практике 35 организаций и органов 27 стран всех континентов. Выявлены цели стратегического профразвития; направления подготовки и содержание программ, соотносимые со стратегическими задачами госуправления; компетенции будущего; методы, которые соответствуют современным принципам андрагогики; технологии разработки и реализации программ подготовки, отражающие ориентацию на стратегическое развитие. С учетом зарубежного опыта сформулированы характеристики стратегической модели профразвития для федерального кадрового резерва.

*Ключевые слова:* **госслужба, руководители, лидеры, федеральный кадровый резерв, профессиональное развитие, стратегическая модель**

Указ Президента Российской Федерации от 22.01.2024 № 61 «О федеральном кадровом резерве на государственной гражданской службе Российской Федерации» [1] положил начало процессу профессионального развития лиц, включенных в данный резерв. Федеральный кадровый резерв (ФКР) характеризуется следующими особенностями: ориентирован на подготовку лиц к замещению должностей федеральной гражданской службы категории «руководители» высшей группы должностей государственной гражданской службы Российской Федерации; является бессрочным с точки зрения времени пребывания участников в данном пуле; ввиду бессрочного характера подразумевает непрерывное профессиональное развитие резервистов; соответственно бессрочному характеру имеет стратегическое значение. Согласно Указу Президента РФ № 61, мероприятия профессионального развития резервистов осуществляются одной организацией – Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации [1, п. 5].

Исходя из этих особенностей, ФКР можно определить как систему стратегического непрерывного профразвития руководителей госсектора, готовящихся к карьерному росту, в рамках долгосрочной программы, которая разрабатывается и реализуется одним центром. Первый набор в федеральный кадровый резерв осуществлен в 2025 г.

Такое определение и старт функционирования ФКР мотивируют актуальность формирования соответствующей модели профразвития. В научной литературе последних 5 лет подходы к модели подготовки резерва в основном ориентированы на краткосрочный/среднесрочный конечный процесс, который завершается, когда происходит назначение резервиста на должность/использование его согласно полученным компетенциям или исключение его из резерва по каким-либо основаниям [2, с. 25; 3, с. 9; 4, с. 22–23; 5, с. 160; 6, с. 7; 7, с. 493].

Однако отдельные идеи, подразумевающие стратегическое профразвитие резервиста, могут быть продуктивны для формирования модели применительно к ФКР. В научной литературе освещается подход к формированию резерва, при котором резервисты подразделяются на категории в зависимости от сроков готовности к занимаемой должности [8, с. 39].

Соответственно выделяются группы стратегического (с перспективой в 5–10 лет) и оперативного резерва (на ближайшее время – 2 года) [3, с. 5]. В этой связи прослеживается разделение мероприятий профразвития на ближайшие и долгосрочные в индивидуальном плане участника резерва, который составляется на основании результатов оценки его готовности к занятию должности через определенный период времени (например, через 3–5 лет) [8, с. 36].

Концепция стратегического резерва, подготовка которого рассчитана на 10-летний период, была бы продуктивной для непрерывного профразвития участников ФКР. Несмотря на характеристику ФКР как «бессрочного» стратегическое планирование подготовки не может быть ориентировано на неопределенный срок. К тому же период в 10 лет представляется весьма продолжительным, тем более для осмысления перспективы на начальном этапе работы с ФКР. Однако авторы научных публикаций не раскрывают методологии такого стратегического профразвития, ограничиваясь упоминанием данного типа резерва.

Кроме того, для стратегического планирования продуктивно определение компетенций, направлений, методов и алгоритмов профразвития. В случае с ФКР это определение компетенций, которые будут востребованы в будущем; направлений, отражающих долгосрочные тенденции развития госуправления; методов, которые соответствуют современным трендам андрагогики; алгоритмов, подразумевающих непрерывное профразвитие.

Ввиду дефицитов научной разработки темы долгосрочного стратегического планирования профразвития участников кадровых резервов госслужбы целесообразно учесть опыт зарубежных стран в области профессионального развития руководителей госсектора.

Цель представленного в данной статье исследования – выявить направления и образовательные технологии дополнительной профессиональной подготовки руководителей госсектора за рубежом, которые можно рассматривать как компоненты стратегической модели профразвития.

Задачи исследования: выявить: 1) стратегические цели подготовки; 2) направления подготовки и содержание программ, соотносимые со стратегическими задачами госуправления; 3) компетенции будущего; 4) методы, которые соответствуют современным принципам андрагогики; 5) принципы и технологии разработки и реализации программ подготовки, отражающие ориентацию на стратегическое развитие.

В качестве стратегических при анализе квалифицируются аспекты, которые: 1) соотносимы с долгосрочной перспективой и репрезентируются в рассматриваемом материале словами «перспектива, будущее, тенденции, накопление и реализация потенциала, дальновидность, непрерывность», 2) подразумевают изменения, которые осуществляются длительное время: «рост, трансформации, реформы, развитие, совершенствование, новое качество госуправления, инновации», 3) связаны с долгосрочными факторами, такими как неопределенность, динамизм, сложность, неоднозначность, 4) отражают новые понятия (социальный интеллект, трансверсальное управление), развитие которых в практике также потребует длительного времени.

Представленные характеристики как стратегической модели профразвития в целом, так и дополненной конкретизациями именно для ФКР, составляют научную новизну данной работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в формулировании характеристик стратегического подхода к долгосрочной модели профразвития кадрового резерва госслужбы, не представленные в научной литературе.

Практическая значимость результатов исследования выражается в применимости выявленных характеристик стратегической модели профразвития к подготовке участников ФКР.

Объекты анализа: программы государственных органов, национальных академий/школ государственной службы, университетов. Во внимание взяты программы, ориентированные на те категории госслужащих, характеристики которых схожи с характеристиками участников федерального кадрового резерва. Так, в зарубежной практике исследованы программы для действующих старших руководителей; лиц, недавно назначенных на руководящие должности; госслужащих, планирующих карьерный рост. Из различных категорий программ взяты во внимание те, которые входят в блок, как правило именуемый «Программы по лидерству и управлению». Отраслевые программы из анализа исключены. Также не учтены программы для госслужащих в целом. Таким образом, фактический охват организаций и стран превышает число тех, где выявлены программы исследуемого профиля.

Программы по лидерству и управлению для руководителей, демонстрирующие стратегические аспекты, выявлены в практике 35 организаций и органов 27 стран всех континентов (табл. 1).

Изучены программы, реализация которых предусмотрена в 2022–2025 гг. Датирование отражено в описании программ на сайтах организаций либо подразумевается ввиду публикации информации как актуальной.

Исследование проведено в феврале – мае 2025 г. на основе материалов, имеющихся в открытом доступе на официальных сайтах. Охват параметров анализа зависит от полноты информации в источниках.

**Стратегические цели подготовки**

Цели подготовки, которые можно рассматривать как стратегические, формулируют немногие организации. Корпус этих формулировок можно разделить на две категории: в одной из них делается акцент на стратегических результатах для системы госуправления и общества, в другой – на результатах для самих руководителей/лидеров.

Первую категорию освещают следующие примеры: Федеральный институт руководящих кадров в США реализует курс непрерывного обучения сотрудников высшего управленческого звена из федеральных органов власти. Целью обучения провозглашается обеспечение превосходства в условиях постоянных и ускоряющихся изменений [9]. Австрийская школа государственного управления с помощью своих программ преследует цель формирования адаптивных, гибких и устойчивых государственных институтов [10]. Национальная академия управления имени Лала Бахадура Шастри в Индии в качестве задачи подготовки обозначает создание открытой, отзывчивой, эффективной и динамичной системы государственного управления [11]. Одна из программ этой академии для руководителей следующего десятилетия ориентирована на внесение качественных улучшений в жизнь граждан [12]. Партийная школа Центрального комитета Коммунистической партии Китая призвана содействовать реформам, развитию и стабильности [13].

Ориентация на результаты для самих руководителей/лидеров во многих случаях подразумевает развитие талантов. Такая цель прослеживается в программе Высшей школы государственного управления Университета Яманаси Гакуин в Японии. Речь идет о развитии талантов, которые мотивированы к работе в государственном секторе и могут внести вклад в глобальное общество [14]. Подобная цель обозначена в 2024 г. Председателем КНР Си Цзиньпином для Партийной школы Центрального комитета Коммунистической партии Китая в Пекине: развитие талантов, подготовка лидеров [13]. Школа государственного управления Пекинского университета, также предлагает курсы, направленные на развитие талантов для удовлетворения потребностей государственных учреждений [15]. В ОАЭ Департамент содействия государственному управлению Абу-Даби в рамках проекта GovAcademy ориентируется в своих инициативах по обучению также на развитие талантов. Стратегический трек «Будущие цифровые

Таблица 1

Образовательные учреждения и госорганы зарубежных стран, реализующие программы развития руководителей госсектора

| *Страна* | *Образовательные организации и госорганы* |
|---|---|
| США | Федеральный институт руководящих кадров (Federal Executive Institute)<br>Школа Эванса (Evans School of Public Policy and Governance)<br>Школа управления им. Джона Ф. Кеннеди Гарвардского университета (Harvard Kennedy School) |
| Канада | Канадская школа государственной службы (Canada School of Public Service) |
| Бразилия | Национальная школа государственного управления (Escola Nacional de Administração Pública, ENAP) |
| Великобритания | Колледж лидерства при Правительстве Великобритании (Leadership College for Government) |
| Германия | Федеральная академия государственного управления (BAkoV)<br>Школа Херти (Hertie School) |
| Франция | Национальный институт государственной службы (Institut national du service public, INSP) |
| Италия | Высшая национальная школа государственного управления (Italian National School of Administration)<br>Департамент государственной службы Правительства Италии (Ministro per LaPubblica Amministrazione) |
| Испания | Национальный институт государственного управления (Instituto Nacional de Administración Pública, INAP) |
| Бельгия | Институт государственного управления Лёвенского католического университета (Institute of Public Administration, Catholic University of Leuven) |
| Австрия | Австрийская школа государственного управления (Austrian School of Government, ASG) |
| Нидерланды | Нидерландская школа государственного управления (Netherlands School of Public Administration) |
| Швейцария | Швейцарская высшая школа государственного управления (Swiss Graduate School of Public Administration) |
| Греция | Национальная школа государственного управления и местного самоуправления (National School of Public Administration and Local Government, ESDDA) |
| Португалия | Национальный институт государственного управления (National Institute for Public Administration of Portugal, INA) |
| Финляндия | Финский институт государственного управления (Finnish Institute of Public Management) |
| Ирландия | Институт государственного управления Ирландии (Institute of Public Administration, IPA) |
| Австралия | Австралийская академия государственной службы (Australian Public Service Academy) |
| Япония | Высшая школа государственного управления Университета Яманаси Гакуин (Graduate School of Public Administration, Yamanashi Gakuin University) |
| Сингапур | Школа государственной политики Ли Куан Ю Национального университета Сингапура (Lee Kuan Yew School of Public Policy, National University of Singapore) |
| Китай | Национальная академия управления (China National Academy of Governance, NAG)<br>Партийная школа Центрального комитета Коммунистической партии Китая в Пекине (Central Party School)<br>Школа государственного управления Пекинского университета (School of Government Peking University) |
| Тайвань | Национальная академия государственной службы (National Academy of Civil Service, NACS) |
| Индия | Национальная академия управления имени Лала Бахадура Шастри (Lal Bahadur Shastri National Academy of Administration, LBSNAA) |
| Кения | Школа государственного управления Кении (Kenya School of Government) |
| Нигерия | Президентский офис главы государственной службы Федерации (The Presidency Office of the Head of the Civil Service of the Federation) |
| ЮАР | Государственный орган в рамках Департамента высшего образования и профессиональной подготовки (PSETA) |
| ОАЭ | Департамент содействия государственному управлению правительства Абу-Даби (DGE)<br>Правительство Объединенных Арабских Эмиратов (The United Arab Emirates' Government portal) |
| Египет | Национальная академия подготовки кадров (National Training Academy, NTA)<br>Министерство планирования и экономического развития Египта (Ministry of Planning and Economic Development, Egypt) |

лидеры» направлен на развитие у лидеров фундаментальных навыков, необходимых для успеха в нестабильном, неопределенном, сложном и неоднозначном мире [16].

Развитие талантов руководителей и лидеров соотносится с результатами для государственных институтов. Так, Министерство планирования и экономического развития Египта в партнерстве с Американским университетом в Каире и Королевским колледжем в Лондоне запустило программу «Лидерство для совершенствования государственного управления». Цель программы – развитие талантов в государственном секторе, что позволит расширить возможности государственного сектора Египта для продуктивного руководства, управления изменениями и внедрения инноваций [17]. Школа управления им. Джона Ф. Кеннеди Гарвардского университета США ориентирует программу «Реализация государственной политики» на формирование руководителей, стремящихся стать катализаторами значимых политических изменений [18].

Национальная академия государственной службы Тайваня конкретизирует задачи среднесрочного и долгосрочного развивающего обучения для старших государственных служащих следующим образом: формирование руководителей с выдающимися управленческими навыками, дальновидными лидерскими качествами, адаптивными способностями к быстрым изменениям международной и внутренней среды, знаниями и способностями в области демократического принятия решений в соответствии с национальной политикой и видением будущего развития, пониманием тенденций мирового развития [19].

Ряд национальных школ госслужбы подчеркивают значимость личностного развития руководителей для позитивных изменений общества. Так, Австралийская академия государственной службы посвящает «Программу лидерства EL2» развитию основных управленческих и лидерских способностей, которые необходимы для того, чтобы вести других через вызовы сложной и изменяющейся среды к достижению амбициозных целей [20]. Школа государственной политики Ли Куан Ю Национального университета Сингапура ориентирует свою программу для руководителей высшего звена в государственном и некоммерческом секторах на достижение позитивных изменений во всем мире [21].

**Направления подготовки и содержание программ, соотносимые со стратегическими задачами госуправления**

Направления подготовки и содержание программ мотивируются характеристиками госуправления в современный период. В свою очередь, характеристики госуправления обусловливаются долговременными факторами, которые останутся актуальными в стратегической перспективе: повышение сложности [22; 23], взаимосвязанности и динамичности [23; 24] страновых и международных общественных систем [15; 19; 25]; повышение требовательности общества к государственным институтам [23], изменение ожиданий и потребностей граждан [20; 26]; нестабильность, неопределенность и неоднозначность мира [27; 28]; демографические сдвиги [17; 29]; экономические колебания [17]; скорость технического прогресса и повышение значимости науки [17; 22].

Такие мотивировки позволяют составить обобщенную концепцию госуправления, для реализации которой и готовятся руководители и лидеры. Так, современное госуправление ориентировано на ценности достижения результатов для общества [22; 30], является инклюзивным и гибким [10], решает сложные общественные проблемы, преодолевает неопределенность, трансформируется и управляет изменениями для лучшей реализации стратегических и актуальных задач как во внутренней среде, так и в мировом контексте.

Соответственно вышеизложенному формируются области направления подготовки. Те направления, которые можно отнести к стратегическим, представлены нами в табл. 2.

Новым понятием, прослеживаемым в обозначении направлений подготовки в ряде стран разных континентов, выступает *трансверсальное управление* [22; 39], рассматриваемое также в стратегическом аспекте [32]. Под этим термином понимается управление, основанное на множестве разновекторных взаимодействий без использования властных ресурсов и охватывающее широкий круг областей и функций управления (администрирование, управление, планирование, законодательство и разработка политики).

Темы детализируют указанные выше направления подготовки. Принципиальный подход к формированию содержания программ/курсов заключается в их междисциплинарном [32; 10; 24] / трансдисциплинарном [10] характере с включением социальных и гуманитарных наук [10], вниманием к этике как императиву инноваций [22]. Такой подход мотивирован связью управленческих решений с социальной организацией [10].

Так, в частности, в содержании отражаются следующие аспекты, которые будут актуальны и в стратегической перспективе:

– *аспекты основной деятельности*:

– роль и ответственность руководителей и лидеров в масштабах организации и окружающего мира [40]; принципы и методы лидерства в быстро меняющемся ландшафте государственной службы [40]; инновационные навыки лидера [18; 27]; политика и услуги, ориентированные на граждан [40]; оценка политических вызовов [41]; адаптация к новой ситуации научного развития и состояния общества [15; 27];

– межинституциональное и международное сотрудничество [22]; тенденции реформы государственного управления в Европе [42] и Азии; ключевые для Азии вопросы десятилетия и важные тенденции [21];

Таблица 2

Стратегические области направления подготовки лидеров и руководителей в зарубежной практике

| *Области направления подготовки* | *Конкретные направления, отраженные в наименованиях и описаниях программ/курсов* |
|---|---|
| Общая концепция современного лидерства и управления | Лидерство для совершенствования государственного управления [17; 31]<br>Лидерство в демократическом обществе [9]<br>Глобальные акторы изменений [21; 18]<br>Трансверсальное управление [32] |
| Стратегическое лидерство и руководство | Стратегическое лидерство [33; 21; 34; 35]<br>Стратегическое управление процессами [34]<br>Стратегическое руководство мегаполисами [15; 34; 35] |
| Лидерство и управление в условиях неопределенности и инноваций | Руководство государственными инновациями/изменениями [30; 36; 15; 35]<br>Трансформация предоставления услуг для XXI века [18; 35]<br>Будущие цифровые лидеры [28]<br>Лидерство в новых технологиях: безопасность, стратегия и риск [18] |
| Управление на основе данных и науки | Ведущие разработки разумной политики [18]<br>Разработка и оценка политики на основе фактических данных [13; 37]<br>Поддержка изменений с использованием поведенческих наук [38] |
| Ценностные установки лидера и взаимодействие | Этичное, ориентированное на граждан и адаптивное лидерство [22; 26; 35]<br>Нравственное лидерство в несовершенном мире [18]<br>Лидерство для социального воздействия [18]<br>Стратегии инклюзивного роста [18]<br>Развитие эмоционального интеллекта лидера [32] |

– инновационная экосистема [43]; цифровизация госуправления [33; 42–45]; возможности и проблемы использования ИИ в государственном секторе [44; 36; 43]; управление цифровой трансформацией госуправления [18; 10];

– стратегическое системное лидерство [33]; стратегическое управление трансверсальностью; стратегическое видение [32; 22], планирование [43], картирование, управление, согласование [29; 17]; планирование сценариев и мышление «будущего» [29]; прогнозирование и подготовка управленческих разработок [32]; преодоление будущих вызовов и неопределенности [46; 33; 32; 10; 41]; корпоративное стратегическое управление [15];

– создание успешных коалиций [9], управление сложными отношениями [46], построение сетей и инклюзивных команд [40]; определение стратегических целей и развитие коллективных навыков команды для их достижения [32]; создание команд с установкой на рост и формирование пространства для изменений [46]; использование социального интеллекта и развитие человеческих способностей [22]; изменение задач и ролей местных органов власти с учетом гражданского участия [27];

– развитие управленческого потенциала для обеспечения эффективной координации [32]; трансформация собственных практик и практик служебной группы благодаря методам поведенческих наук [38]; проактивное планирование преемственности на фоне демографических изменений в государственном управлении [44; 47];

– *личностные качества лидера и руководителя*: самосознание, самопознание, способность к саморазвитию [40; 32; 28], стратегическое мышление [29].

Такое содержание (в большем или меньшем числе аспектов) является типичным для современных программ подготовки лидеров и руководителей.

**Компетенции будущего**

Результаты для участников проявляются в формировании/развитии компетенций, в круг которых включаются знания, понимание, умения, навыки, личные качества. Кроме того, результатом подготовки выступает саморефлексия и вхождение в профессиональные сообщества [42; 48; 26; 21]. Профиль компетенций соответствует концепции современного лидерства и управления. На основании материала зарубежных источников можно выделить кластеры компетенций, которые ориентированы на стратегическую перспективу (табл. 3). Предлагаемое деление носит условный характер: знания переходят в навыки, умения формируются на основе знаний и т. п.

Саморефлексия направлена на осмысление мотивов своих действий [34] и приобретение самомотивации [28], оценку собственных качеств и талантов [49], приобретение ответственности за саморазвитие [28], укрепление национальной идентичности и патриотизма [54].

Методы, которые соответствуют современным принципам андрагогики

В современной научной литературе в основных положениях андрагогики подчеркивается следующее:

– взрослому в процессе обучения отводится ведущая роль, взрослый обучающийся – активный и равноправный субъект процесса на всех его этапах [55, с. 177–178; 56, с. 212];

– взрослые имеют жизненный и профессиональный опыт, опыт самопознания, опираются на имеющиеся знания и умения [55, с. 171; 57, с. 276];

– взрослые мотивированы на получение знаний, готовы и способны самостоятельно выбирать образование и самостоятельно заниматься [55, с. 178];

– взрослые умеют работать с современными информационными технологиями [55, с. 178].

Таблица 3

Группы компетенций лидеров и руководителей, ориентированные на стратегическую перспективу

| *Группы компетенций* | *Отдельные компетенции в рамках группы* |
|---|---|
| Понимание | ценностей государства и общественного служения [32]<br>своей руководящей роли в контексте современного государственного управления [27]<br>своей роли лидера в развитии и максимальном раскрытии потенциала персонала [23]<br>сложности проблем управления и процессов принятия стратегических решений [49; 26]<br>преимуществ трансверсального управления [32]<br>принципов этики и культуры, ориентированных на добросовестность [26]<br>методологических основ коллективного интеллекта и поведенческих наук [38]<br>тенденций мирового развития [21; 25] |
| Знания | основных компонентов стратегического мышления [29]<br>стратегий и фреймворков для распознавания, оценки и реагирования на сложные стратегические проблемы [26]<br>методов трансверсального управления [39]<br>эффективных моделей лидерского поведения, которые помогут при внедрении изменений [50; 26]<br>процедур принятия демократического решения в соответствии с национальной политикой и видением будущего развития [25]<br>стратегии создания высокоэффективной команды [51]<br>новых способов использования потенциала когнитивного разнообразия для достижения высокой эффективности работы в команде [26]<br>методов развития своего стиля лидерства сейчас и в будущем [52] |
| Умения и навыки | интегрировать знания из различных наук в процесс принятия решений [53; 32];<br>разрабатывать стратегическое видение и переводить стратегию в цели производительности [32]; устанавливать показатели для прогнозирования, предвосхищения, анализа и оценки результатов [32]; использовать инструменты стратегии в своей организации [29; 26]<br>принимать решения и осуществлять действия в условиях сложности и неопределенности [32; 27; 10]; руководить инновациями и управлять реорганизацией государственных служб и учреждений [53]; определять действия, необходимые для перехода от стратегического мышления к стратегическому лидерству [26]; использовать основные инструменты для планирования и управления изменениями в практиках и процедурах [26]<br>проектировать и взаимодействовать с ориентацией на человека [53]; решать сложные общественные проблемы многочисленными инструментами [46]; развивать инновации и совместное творчество, создавать вовлеченность в реализацию видения [27]<br>определять сильные стороны своей команды и направления улучшения [26]; формировать план создания высокопроизводительной культуры на рабочем месте с выбором конкретных методов управления [26]; создавать благополучие и мотивацию сотрудников [32] |
| Личные качества | Стратегическое [10], инновационное [28] мышление; способность адаптироваться [32]; способность к самопознанию [28] и самообладанию, постоянному совершенствованию [27] |

Соответственно приоритет отдается практическим деятельностным методам, индивидуализированному обучению, самообучению.

В зарубежной практике развития лидеров и руководителей направленность образовательных методов можно классифицировать по таким укрупненным категориям: обмен опытом, обучение действием, самообучение. Методы демонстрируют чрезвычайно широкий спектр форматов, типичными признаками которых являются следующие: практическая направленность, деятельностный характер, коллективная работа (табл. 4).

Таблица 4

Методы обучения лидеров и руководителей в зарубежных странах

| *Направленность методов* | *Отдельные методы в рамках направления* |
|---|---|
| Обмен опытом | форумы и конференции руководителей высшего звена с их докладами и обсуждением [9; 15; 58]<br>экспертные дискуссии [10]<br>участие в профессиональных сообществах [9; 42; 26]<br>групповые обсуждения [40; 32; 26]<br>интерактивные семинары [58]<br>интерактивные презентации [40]<br>«Café com Debate» (завтрак с дебатами) [30]<br>учебные визиты внутри страны и в другие страны, стажировки [59; 60; 42; 48; 61]<br>лагеря [62] |
| Обучение действием | *имитационное*:<br>подготовка групповых проектов [52; 20]<br>лаборатории лидерства для создания новых подходов [9]<br>практические упражнения [52]<br>решение кейсов [33; 29; 63]<br>моделирование [33; 22; 63; 58]<br>тренинги [29; 58]<br>тематические исследования в командах [32; 29]<br>ролевые и деловые игры [32; 63]<br>практические семинары [29]<br>мастер-классы [29]<br>выступления перед камерой [32]<br>симуляции [26]<br>имитационные упражнения [25]<br>интерактивная самодиагностика [38]<br>*на рабочем месте*:<br>применение новых идей к ежедневным задачам [46]<br>подготовка проектов и документов в рамках служебной деятельности [63]<br>взаимное обучение [46; 40; 15]<br>наставничество [52; 25]<br>коучинг [26]<br>*в социальной среде*:<br>встречи с общественными активистами<br>погружение в местное сообщество<br>совместное обучение |
| Самостоятельное обучение | изучение теоретических, методических, практических материалов [32]<br>личная рефлексия [27] |

Охарактеризуем ряд методов из представленного перечня, которые не являются широко распространенными, а потому нуждаются в комментариях. Так, Национальная школа государственного управления Бразилии практикует *«Café com Debate»* (завтрак с дебатами), обозначаемый как периодическое мероприятие для государственных руководителей. Это мероприятие является кабинетной дискуссией, проходящей в непринужденной обстановке во время завтрака. Дискуссии посвящены обсуждению актуальных тем федерального управления, перспектив и проблем в различных областях госсектора. Для участия в дискуссиях приглашаются бразильские и зарубежные ученые, специалисты, общественные эксперты [30].

*Погружение в социальную среду* в Нидерландской школе государственного управления происходит следующим образом: в рамках программы для руководителей госсектора «Стратегическое лидерство в сфере общественного достояния» осуществляются ознакомительные поездки, подразумевающие встречи с практиками, учеными и общественными активистами. Эти встречи нацелены на понимание того, как активисты формируют свое лидерство [34]. Программа Австралийской академии государственной службы включает как минимум четырехдневную поездку в региональную Австралию для погружения в местное сообщество [26]. Колледж лидерства при правительстве Великобритании практикует совместное обучение госслужащих, представителей частного сектора и гражданского общества с целью подготовки высокоэффективных команд. Частные методики включают анализ кейсов, моделирование, дебаты и брифинг [33].

Федеральный институт руководящих кадров США в качестве интерактивной программы предлагает организацию *лабораторий лидерства*, деятельность которых направлена на создание новых перспектив и подходов к стратегической «актуальной теме» XXI века. Работа лабораторий предполагает общение с коллегами, фасилитаторами и экспертами [9].

Австралийская академия государственной службы в рамках курса «Менеджмент в действии» практикует серию симуляций на рабочем месте для изучения управленческих обязанностей путем погружения в правдоподобные сценарии [26]. Национальная академия управления имени Лала Бахадура Шастри в Индии правдоподобные сценарии реализует, в частности, в форме имитации судебного разбирательства [63].

*«Визиты коллеги»* практикует Германская академия BAkoV. Во время этих визитов слушатель имеет возможность встретиться с представителем схожего или того же профиля деятельности для обсуждения, обмена опытом и налаживания сотрудничества [59].

Исследовательская работа обучающихся в Школе государственной политики Ли Куан Ю Национального университета Сингапура поднята на высокий уровень. Так, в 2025 г. в рамках программы для руководителей высшего звена в государственном и некоммерческом секторах «Старшая стипендия по программе государственной службы» участники получают статус старших научных сотрудников школы Ли Куан Ю. Программа продолжается в течение 5 недель с полной занятостью. Участники могут общаться с талантливыми лидерами и выдающимися людьми, создавая профессиональные и личные связи. К преподаванию привлекаются политические лидеры, старшие государственные служащие, генеральные директора корпораций и другие [21].

Правительство Объединенных Арабских Эмиратов освещает программу летних и весенних лагерей искусственного интеллекта для руководителей государственных органов, которые занимаются проектами цифровой трансформации [62].

**Принципы и технологии разработки и реализации программ подготовки, отражающие ориентацию на стратегическое развитие**

Долгосрочная ориентация при планировании программ профразвития может быть представлена различными временны́ми периодами. Максимальная стратегическая перспектива охватывает весь срок пребывания госслужащего на руководящей должности. Такие примеры демонстрирует практика Федерального института руководящих кадров США и Национальной академии управления имени Лала Бахадура Шастри в Индии. Так, Федеральный институт руководящих кадров реализует курс непрерывного обучения для сотрудников высшего управленческого звена из федеральных органов власти, который охватывает все этапы жизненного цикла руководителя такого уровня [9].

Национальная академия управления имени Лала Бахадура Шастри раскрывает и методологию такого долгосрочного обучения. Последовательная серия образовательных программ связана со сменой фаз деятельности руководителя на госслужбе, которые, в свою очередь, коррелируют со стажем работы. Так, фаза III характеризует сотрудников со стажем 7–9 лет. Программа для данной категории является первой (после вводного уровня обучения) в серии программ для руководителей среднего звена. Она знаменует собой ключевой переломный момент, когда сотрудник переходит к обязанностям более высокого уровня в качестве руководителя департамента на уровне штата и заместителя секретаря/директора в правительстве Индии. Фаза III готовит госслужащих не только к решению текущих задач, но и тех, с которыми руководитель, вероятно, столкнется в течение следующих 6–8 лет службы [64]. Цель данной первой программы – способствовать эффективному переходу к выполнению обязанностей по формулированию стратегии и ее реализации [65]. На этом этапе формируются компетенции, которые связаны с ценностями госуправления, использованием IT для улучшения предоставления государственных услуг и укрепления лидерства, навыками общения и командной работы, навыками оценки проектов. Участники знакомятся с инструментами государственно-частного партнерства и экономическими концепциями, должны представить исследование, основанное на собственном опыте [64].

Следующая программа адресована госслужащим со стажем 14–16 лет (фаза IV). Этот период госслужбы рассматривается как переходный к разработке политики. Госслужащих готовят к должности, которую они займут в следующем десятилетии. Результат обучения связывают с тем, что окончившие программу привнесут качественные улучшения в жизнь граждан.

Содержание программы включает такие аспекты: роль политических институтов Индии, новые тенденции, которые формируют индийскую госслужбу на будущее; разработка, анализ, реализация и оценка государственной политики; инструменты анализа политики для лучшего понимания и решения политических проблем; индивидуальные лидерские и переговорные навыки. Участники должны представить практический анализ/политический документ на основе собственного опыта. Кроме того, запланирована зарубежная учебная поездка в течение 1 недели. За рубежом участники посещают занятия, выезжают в организации и взаимодействуют с практиками [12].

Отдельная программа предназначена для госслужащих фазы V (сотрудники со стажем 26–28 лет). В этот период сотрудники занимают должности, которые имеют максимальный потенциал для качественного улучшения процесса разработки и реализации политики.

Содержание программы нацелено на развитие четкой оценки стратегического управления в правительстве в контексте преодоления будущих вызовов;

понимание нюансов государственной политики, этики и регулирования; оценку политических вызовов, с которыми сталкивается правительство в ключевых секторах. Участники должны представить политический документ/отчет на основе своего опыта [41].

Еще одной долгосрочной программой является программа «Государственная политика» Школы управления им. Джона Ф. Кеннеди Гарвардского университета. Она предназначена для опытных политиков, к которым относят выборных должностных лиц на федеральном/национальном и местном уровнях, экспертов по политике. Программа реализуется в течение 6 лет и завершается выдачей сертификата руководителя в области государственной политики [18].

Все остальные рассмотренные программы имеют значительно меньшую продолжительность (не более 1,5 лет).

Подведем итоги исследования в соответствии с целью и задачами. Агрегируя различные выявленные характеристики, стратегическую модель профразвития руководителей и лидеров госсектора за рубежом можно представить следующим образом:

– цель стратегической подготовки – развитие талантов для госсектора, которые будут способны катализировать значимые изменения и управлять ими в целях формирования адаптивных, открытых и устойчивых государственных институтов, которые вносят качественные улучшения в жизнь граждан своей страны и глобальное общество;

– направления подготовки и содержание программ соответствуют концепции современного инклюзивного и гибкого госуправления, ориентированного на ценности достижения результатов для общества. Области направлений подготовки включают общую концепцию современного лидерства и управления, стратегическое лидерство и руководство, лидерство и управление в условиях неопределенности и инноваций, управление на основе данных и науки, ценностные установки лидера и взаимодействие;

– компетенции будущего соответствуют концепции современного лидерства и управления и включают понимание ценностей общественного служения и своей руководящей роли в решении сложных общественных проблем; знание стратегий и методов внедрения изменений; умения разрабатывать стратегическое видение и переводить стратегию в цели, принимать решения и действовать в условиях сложности и неопределенности, развивать инновации и совместное творчество; а также такие личные качества, как стратегическое, инновационное мышление; способность к постоянному самосовершенствованию;

– методы подготовки отличает практическая направленность, деятельностный характер, коллективная работа;

– принципом долгосрочного планирования профразвития выступает ориентация на весь жизненный цикл руководителя, а технологии реализации стратегических программ подразумевают серию сменяющихся этапов подготовки, которые связываются с изменением функций руководителя по мере его карьерного и профессионального роста.

Такая модель может быть перспективной и для ФКР. Принципиальными новациями для отечественной практики подготовки управленческих резервов представляются несколько аспектов. Так, отметим квалификацию программ профразвития рассматриваемой категории госслужащих как программ не только для руководителей, но и для лидеров. Это подчеркивает не только формально-статусные характеристики участников резерва, но и их важную социальную роль как внутри организации, так и за ее пределами. Такой фокус смещает отраслевой подход в формировании компетенций руководителей госсектора в сторону ориентации на общее лидерство и управление.

Соответственно, в компетентностной модели участников ФКР было бы актуальным отражение ценностного компонента осознания своего общественного служения и, соответственно, знаний, умений, навыков и личных качеств лидера/руководителя, которые способствуют реализации современной концепции публичного управления с гражданским участием.

Учитывая бессрочный характер ФКР и, соответственно, непрерывность профессионального развития его участников, из зарубежной практики можно позаимствовать разнообразие организационных форматов по срокам подготовки и, соответственно, трудоемкости, участию различных органов и организаций. Эти форматы можно реализовать по принципу нарастающей сложности проблематики и широты взаимодействий и ориентировать осуществление данного принципа на 10-летний период. Существенной новацией в модели для ФКР может быть подход к непрерывности профразвития с позиций смены этапов жизненного цикла руководителя. Зарубежный опыт показывает, что такой подход может быть реализован одним центром подготовки, что соответствует роли РАНХиГС в профразвитии участников ФКР.

Широкий спектр деятельностных, практически ориентированных коллективных и социальных форматов, представленных в зарубежном опыте, также заслуживает внедрения в практику подготовки ФКР.

Перспектива дальнейших исследований заключается в разработке конкретных методик реализации таких стратегических планов.

Библиографический список


1. *О федеральном кадровом резерве на государственной гражданской службе Российской Федерации*. Указ Президента Российской Федерации от 22.01.2024 № 61, Положение о федеральном кадровом резерве на государственной гражданской службе Российской Федерации. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=606375908&rdk=&link_id=23&intelsearch
2. Быстрова Н.В., Воронина И.Р. Формирование кадрового резерва как элемент комплексной системы развития персонала компании. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2022; № 3 (61): 22–28.
3. Правкина Ю.Р. Формирование организационных моделей работы с кадровым резервом и оценка их эффективности. *Духовная ситуация времени. Россия XXI век.* 2022; № 1 (27): 4–14.
4. Абрамов В.И., Миндзаева Э.В., Аринушкина А.А. Модель формирования и использования кадрового резерва руководителей системы образования Российской Федерации. *Человек и образование*. 2021; № 4 (69): 12–22.
5. Уткина Т.В., Бегашева И.С. Формирование и использование резерва управленческих кадров: региональный опыт. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. 2022; № 2 (16): 159–165.
6. Гордашникова О.Ю. Проектирование модели управления профессиональным развитием руководителей общеобразовательных организаций региона. *Человек и образование.* 2020; № 2 (63): 4–11.
7. Федосеев А.А., Соловьева А.В. Формирование ведомственного кадрового резерва в территориальном органе МЧС России и профессиональное развитие сотрудников. *Системы безопасности:* материалы Международной научно-технической конференции. 2021; № 30: 488–494.
8. Герасимова И.В., Терегулова Н.Ф. Реализация программы подготовки кадрового резерва на основе модели оценки компетенций и индивидуального плана развития. *Проблемы экономики и управления нефтегазовым комплексом.* 2021; № 5 (197): 35–41.
9. Federal Executive Institute. U.S. Office of Personnel Management (OPM). *An official website of the United States government*. Available at: https://www.opm.gov/services-for-agencies/center-for-leadership-development/leadership-development-courses/#url=Senior-Leaders
10. *Themen und Aufgaben.* Available at: https://www.bmkoes.gv.at/asg/themen-und-aufgaben.html
11. *Training*. Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/cms/training-courses.php
12. *Phase-IV*. Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course_listing.php?id=32
13. *China Governance: How CPC's party school system cultivates leaders*. Available at: https://www.bai.gov.cn/en/baiencpc/baienundercpc/202407/t20240721_3754037.html
14. *Yamanashi Gakuin University*. Available at: https://www.ygu.ac.jp/en/academics/social-science
15. *School of Government Peking University*. Available at: https://www.sg.pku.edu.cn/jxjy/gcjyzx/index.htm
16. *DGE – Our Purpose*. Available at: https://www.dge.gov.ae/en/about-dge/our-purpose
17. *Empowering Egypt's public sector: Inside the Leadership for Government Excellence programme*. Available at: https://www.globalfocusmagazine.com/empowering-egypts-public-sector-inside-the-leadership-for-government-excellence-programme
18. *Public Policy Certificate*. Available at: https://www.hks.harvard.edu/educational-programs/executive-education/admissions-fees/executive-certificates/public-policy
19. *Rank Promotion Training*. Available at: https://www.nacs.gov.tw/en/cl.aspx?n=3970
20. *The Senior Executive Stewardship Program*. Available at: https://www.apsacademy.gov.au/courses/senior-executive-stewardship-program
21. *Lee Kuan Yew Senior Fellowship in Public Service (SFPS)*. Available at: https://lkyspp.nus.edu.sg
22. *Propuesta formativa INAP*. Available at: https://www.argentina.gob.ar/desregulacion/transformacion-del-estado-y-funcion-publica/inap/propuesta-formativa-inap
23. *Professional Development.* Available at: https://www.ipa.ie/courses/training-development.455.html
24. *Executive Certificate in Management and Public Action (CEMAP)*. Available at: https://www.unil.ch/idheap/en/home/menuinst/formations/cemap.html
25. *Medium to Long-Term Developing Training for Senior Civil Service*. Available at: https://www.nacs.gov.tw/en/cp.aspx?n=3969
26. Courses. *Australian Public Service Academy*. Available at: https://www.apsacademy.gov.au/courses?page=15
27. *New Public Leadership – Leeratelier Leiderschap in de overheid*. Available at: https://soc.kuleuven.be/io/opleidingen/new-public-leadership
28. *GovAcademy*. Available at: https://www.dge.gov.ae/en/what-we-do/programs
29. Levenslang Leren aan het KU Leuven Instituut voor de Overheid. *KU LEUVEN*. Available at: https://soc.kuleuven.be/io/opleidingen
30. *The Brazilian National School of Public Administration*. Available at: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1923/1/The%20Brazilian%20National%20School%20of%20Public%20Administration.pdf
31. *Πιστοποιημένα Επιμορφωτικά Προγράμματα*. Available at: https://www.ekdd.gr/kep
32. *Management. INSP.* Available at: https://insp.gouv.fr/formation-continue/formations-courtes/offre-interministerielle?field_thematique_de_la_formation%5B261%5D=261&sort_by=date_asc&page=0

33. *Leading to Deliver: A Leadership and Management Prospectus*. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/leading-to-deliver-a-leadership-and-management-prospectus/leading-to-deliver-a-leadership-and-management-prospectus
34. *Strategisch Leiderschap in het Publiek Domein*. Available at: https://www.nsob.nl/opleidingsaanbod/ strategisch-leiderschap-het-publiek-domein
35. *Traning Calendar 2024|2025*. Available at: https://ksg.ac.ke/wp-content/uploads/2024/09/KSGCalendarJulyNew2024-04-Sept-2024.pdf
36. *Individualised executive seminars and academic certificates for professionals.* Available at: https://www.hertie-school.org/en/study/executive/for-individuals/seminars-and-certificates
37. *Workshops & Seminars.* Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course_listing.php?id=37
38. *Accompagner le changement à l'aide des sciences comportementales / Management.* Available at: https://insp.gouv.fr/formation-continue/formations-courtes/offre-interministerielle?field_thematique_de_la_formation%5B261%5D=261&sort_by=date_asc&page=0
39. *PSETA.* Available at: https://pseta.org.za
40. Manager Development Program. Government of Canada. *Canada.ca: The official website of the Government of Canada.* Available at: https://www.csps-efpc.gc.ca/catalogue/programs/manager-development-virtual-eng.aspx
41. *Phase-V.* Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course_listing.php?id=33
42. *ReSPA, the Italian Ministry of Foreign Affairs and the Italian National School of Administration launched the capacity-building and mobility programme*. Available at: https://www.respaweb.eu/0/news/660/respa-the-italian-ministry-of-foreign-affairs-and-the-italian-national-school-of-administration-launched-the-capacity-building-and-mobility-programme
43. *Working visit to the National Institute for Public Administration of Portugal (INA).* Available at: https://www.respaweb.eu/0/events/419/working-visit-to-the-national-institute-for-public-administration-of-portugal-ina
44. *EIPA.* Available at: https://www.eipa.eu/news/eipa-strengthens-partnership-with-the-german-academy-of-public-administration
45. Parte il Piano strategico "Ri-formare la PA. Persone qualificate per qualificare il Paese". *Ministro per LaPubblica Amministrazione*. Available at: https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/ministro/10-01-2022/parte-il-piano-strategico-%E2%80%9Cri-formare-la-pa-persone-qualificate
46. Implementing Public Policy. *Harvard Kennedy School*. Available at: https://www.hks.harvard.edu/educational-programs/executive-education/implementing-public-policy
47. *Empowering the Public Sector: EIPA and BAköV Discuss AI Adoption and Capacity-Building*. Available at: https://www.eipa.eu/news/empowering-the-public-sector-eipa-and-bakov-discuss-ai-adoption-and-capacity-building
48. *Executive Training for the Finnish Institute of Public Administration*. Available at: https//www.eui.eu/past-courses?id=executive-training-for-the-finnish-institute-of-public-administration
49. *Leergang Metropool.* Available at: https://www.nsob.nl/opleidingen/opleidingsaanbod
50. *Mastering Conflict for Effective Leadership*. URL: https://www.ipa.ie/training-development/leadership-development-.1876.html
51. *Building a High-Performance Team*. Available at: https://academy.ohcsf.gov.ng/home/course/building-a-high-performance-team/4
52. *Programme Cercle des jeunes leaders fédéral-provincial*. Available at: https://www.csps-efpc.gc.ca/catalogue/programs/young-leaders-circle-eng.aspx
53. Programs. *Evans School of Public Policy and Governance*. Available at: https://evans.uw.edu/programs/graduate-certificate-programs/#1688765140847-373b832c-5d7e
54. *Kenya School of Government.* Available at: https://ksg.ac.ke/training
55. Хасуев А.Э. Особенности дистанционного обучения взрослых людей. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 177–178.
56. Анпилогова О.А., Станкевич Т.Б. Особенности обучения взрослых: обзор литературы. *European Scientific Conference*: сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Ч.1. 2017: 210–217.
57. Илакавичус М.Р. Методологические основы организационно-андрагогических условий реализации профессионального образования. *Успехи гуманитарных наук.* 2023; № 8: 273–277.
58. *NTA's Training Methodology*. Available at: https://nta.eg/about-us.html#!
59. ERT Seminars. *Institute for Public Administration Prague*. Available at: https://www.institutpraha.cz/en/international-cooperation/ert-seminars
60. *Specialised programmes at Hertie School Executive Education*. Available at: https://www.hertie-school.org/en/short-programmes/specialised-programmes
61. *HKSAR Government and National Academy of Governance sign training agreement for senior civil servants (with photos/video)*. Available at: https://www.info.gov.hk/gia/general/202306/15/P2023061500577.htm
62. *DGOV Academy*. Available at: https://u.ae/en/information-and-services/jobs/training-and-development/online-training
63. *Training Methodology*. Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/cms/training-methodology.php
64. *Phase-III.* Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course_listing/phase-iii
65. *Mid Career Training Programme (For IAS Officer*s). Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course__subCourselisting/mid-career--training-programme--for-ias-officers


References


1. *O federal'nom kadrovom rezerve na gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 22.01.2024 № 61, Polozhenie o federal'nom kadrovom rezerve na gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe Rossijskoj Federacii. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=606375908&rdk=&link_id=23&intelsearch
2. Bystrova N.V., Voronina I.R. Formirovanie kadrovogo rezerva kak `element kompleksnoj sistemy razvitiya personala kompanii. *Innovacionnaya `ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2022; № 3 (61): 22-28.
3. Pravkina Yu.R. Formirovanie organizacionnyh modelej raboty s kadrovym rezervom i ocenka ih `effektivnosti. *Duhovnaya situaciya vremeni. Rossiya XXI vek.* 2022; № 1 (27): 4-14.
4. Abramov V.I., Mindzaeva `E.V., Arinushkina A.A. Model' formirovaniya i ispol'zovaniya kadrovogo rezerva rukovoditelej sistemy obrazovaniya Rossijskoj Federacii. *Chelovek i obrazovanie*. 2021; № 4 (69): 12-22.
5. Utkina T.V., Begasheva I.S. Formirovanie i ispol'zovanie rezerva upravlencheskih kadrov: regional'nyj opyt. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya*. 2022; № 2 (16): 159-165.
6. Gordashnikova O.Yu. Proektirovanie modeli upravleniya professional'nym razvitiem rukovoditelej obscheobrazovatel'nyh organizacij regiona. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 2 (63): 4-11.
7. Fedoseev A.A., Solov'eva A.V. Formirovanie vedomstvennogo kadrovogo rezerva v territorial'nom organe MChS Rossii i professional'noe razvitie sotrudnikov. *Sistemy bezopasnosti:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii. 2021; № 30: 488-494.
8. Gerasimova I.V., Teregulova N.F. Realizaciya programmy podgotovki kadrovogo rezerva na osnove modeli ocenki kompetencij i individual'nogo plana razvitiya. *Problemy `ekonomiki i upravleniya neftegazovym kompleksom.* 2021; № 5 (197): 35-41.
9. Federal Executive Institute. U.S. Office of Personnel Management (OPM). *An official website of the United States government*. Available at: https://www.opm.gov/services-for-agencies/center-for-leadership-development/leadership-development-courses/#url=Senior-Leaders
10. *Themen und Aufgaben.* Available at: https://www.bmkoes.gv.at/asg/themen-und-aufgaben.html
11. *Training.* Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/cms/training-courses.php
12. *Phase-IV.* Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course_listing.php?id=32
13. *China Governance: How CPC's party school system cultivates leaders*. Available at: https://www.bai.gov.cn/en/baiencpc/baienundercpc/202407/t20240721_3754037.html
14. *Yamanashi Gakuin University*. Available at: https://www.ygu.ac.jp/en/academics/social-science
15. *School of Government Peking University*. Available at: https://www.sg.pku.edu.cn/jxjy/gcjyzx/index.htm
16. *DGE – Our Purpose*. Available at: https://www.dge.gov.ae/en/about-dge/our-purpose
17. *Empowering Egypt's public sector: Inside the Leadership for Government Excellence programme*. Available at: https://www.globalfocusmagazine.com/empowering-egypts-public-sector-inside-the-leadership-for-government-excellence-programme
18. *Public Policy Certificate*. Available at: https://www.hks.harvard.edu/educational-programs/executive-education/admissions-fees/executive-certificates/public-policy
19. *Rank Promotion Training*. Available at: https://www.nacs.gov.tw/en/cl.aspx?n=3970
20. *The Senior Executive Stewardship Program*. Available at: https://www.apsacademy.gov.au/courses/senior-executive-stewardship-program
21. *Lee Kuan Yew Senior Fellowship in Public Service (SFPS).* Available at: https://lkyspp.nus.edu.sg/
22. *Propuesta formativa INAP*. Available at: https://www.argentina.gob.ar/desregulacion/transformacion-del-estado-y-funcion-publica/inap/propuesta-formativa-inap
23. *Professional Development.* Available at: https://www.ipa.ie/courses/training-development.455.html
24. *Executive Certificate in Management and Public Action (CEMAP).* Available at: https://www.unil.ch/idheap/en/home/menuinst/formations/cemap.html
25. *Medium to Long-Term Developing Training for Senior Civil Service*. Available at: https://www.nacs.gov.tw/en/cp.aspx?n=3969
26. Courses. *Australian Public Service Academy*. Available at: https://www.apsacademy.gov.au/courses?page=15
27. *New Public Leadership – Leeratelier Leiderschap in de overheid.* Available at: https://soc.kuleuven.be/io/opleidingen/new-public-leadership
28. *GovAcademy*. Available at: https://www.dge.gov.ae/en/what-we-do/programs
29. Levenslang Leren aan het KU Leuven Instituut voor de Overheid. *KU LEUVEN*. Available at: https://soc.kuleuven.be/io/opleidingen
30. *The Brazilian National School of Public Administration*. Available at: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1923/1/The%20Brazilian%20National%20School%20of%20Public%20Administration.pdf

31. *Πιστοποιημένα Επιμορφωτικά Προγράμματα*. Available at: https://www.ekdd.gr/kep/
32. *Management. INSP.* Available at: https://insp.gouv.fr/formation-continue/formations-courtes/offre-interministerielle?field_thematique_de_la_formation%5B261%5D=261&sort_by=date_asc&page=0
33. *Leading to Deliver: A Leadership and Management Prospectus*. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/leading-to-deliver-a-leadership-and-management-prospectus/leading-to-deliver-a-leadership-and-management-prospectus
34. *Strategisch Leiderschap in het Publiek Domein*. Available at: https://www.nsob.nl/opleidingsaanbod/ strategisch-leiderschap-het-publiek-domein
35. *Traning Calendar 2024|2025*. Available at: https://ksg.ac.ke/wp-content/uploads/2024/09/KSGCalendarJulyNew2024-04-Sept-2024.pdf
36. *Individualised executive seminars and academic certificates for professionals.* Available at: https://www.hertie-school.org/en/study/executive/for-individuals/seminars-and-certificates
37. *Workshops & Seminars.* Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course_listing.php?id=37
38. *Accompagner le changement à l'aide des sciences comportementales / Management.* Available at: https://insp.gouv.fr/formation-continue/formations-courtes/offre-interministerielle?field_thematique_de_la_formation%5B261%5D=261&sort_by=date_asc&page=0
39. *PSETA*. Available at: https://pseta.org.za
40. Manager Development Program. Government of Canada. *Canada.ca: The official website of the Government of Canada*. Available at: https://www.csps-efpc.gc.ca/catalogue/programs/manager-development-virtual-eng.aspx
41. *Phase-V.* Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course_listing.php?id=33
42. *ReSPA, the Italian Ministry of Foreign Affairs and the Italian National School of Administration launched the capacity-building and mobility programme*. Available at: https://www.respaweb.eu/0/news/660/respa-the-italian-ministry-of-foreign-affairs-and-the-italian-national-school-of-administration-launched-the-capacity-building-and-mobility-programme
43. *Working visit to the National Institute for Public Administration of Portugal (INA).* Available at: https://www.respaweb.eu/0/events/419/working-visit-to-the-national-institute-for-public-administration-of-portugal-ina
44. *EIPA.* Available at: https://www.eipa.eu/news/eipa-strengthens-partnership-with-the-german-academy-of-public-administration/
45. Parte il Piano strategico "Ri-formare la PA. Persone qualificate per qualificare il Paese". *Ministro per LaPubblica Amministrazione*. Available at: https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/ministro/10-01-2022/parte-il-piano-strategico-%E2%80%9Cri-formare-la-pa-persone-qualificate
46. Implementing Public Policy. *Harvard Kennedy School*. Available at: https://www.hks.harvard.edu/educational-programs/executive-education/implementing-public-policy
47. *Empowering the Public Sector: EIPA and BAköV Discuss AI Adoption and Capacity-Building.* Available at: https://www.eipa.eu/news/empowering-the-public-sector-eipa-and-bakov-discuss-ai-adoption-and-capacity-building
48. *Executive Training for the Finnish Institute of Public Administration*. Available at: https//www.eui.eu/past-courses?id=executive-training-for-the-finnish-institute-of-public-administration <../../../../Downloads/https/www.eui.eu/past-courses?id=executive-training-for-the-finnish-institute-of-public-administration
49. *Leergang Metropool.* Available at: https://www.nsob.nl/opleidingen/opleidingsaanbod
50. *Mastering Conflict for Effective Leadership.* URL: https://www.ipa.ie/training-development/leadership-development-.1876.html
51. *Building a High-Performance Team.* Available at: https://academy.ohcsf.gov.ng/home/course/building-a-high-performance-team/4
52. *Programme Cercle des jeunes leaders fédéral-provincial*. Available at: https://www.csps-efpc.gc.ca/catalogue/programs/young-leaders-circle-eng.aspx
53. Programs. *Evans School of Public Policy and Governance.* Available at: https://evans.uw.edu/programs/graduate-certificate-programs/#1688765140847-373b832c-5d7e
54. *Kenya School of Government*. Available at: https://ksg.ac.ke/training
55. Hasuev A.`E. Osobennosti distancionnogo obucheniya vzroslyh lyudej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 177-178.
56. Anpilogova O.A., Stankevich T.B. Osobennosti obucheniya vzroslyh: obzor literatury. *European Scientific Conference*: sbornik statej pobeditelej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 chastyah. Ch.1. 2017: 210-217.
57. Ilakavichus M.R. Metodologicheskie osnovy organizacionno-andragogicheskih uslovij realizacii professional'nogo obrazovaniya. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2023; №: 273-277.
58. *NTA's Training Methodology*. Available at: https://nta.eg/about-us.html#!
59. ERT Seminars. *Institute for Public Administration Prague.* Available at: https://www.institutpraha.cz/en/international-cooperation/ert-seminars
60. *Specialised programmes at Hertie School Executive Education*. Available at: https://www.hertie-school.org/en/short-programmes/specialised-programmes
61. *HKSAR Government and National Academy of Governance sign training agreement for senior civil servants (with photos/video)*. Available at: https://www.info.gov.hk/gia/general/202306/15/P2023061500577.htm
62. *DGOV Academy*. Available at: https://u.ae/en/information-and-services/jobs/training-and-development/online-training
63. *Training Methodology*. Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/cms/training-methodology.php
64. *Phase-III.* Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course_listing/phase-iii
65. *Mid Career Training Programme (For IAS Officer*s). Available at: https://www.lbsnaa.gov.in/course__subCourselisting/mid-career--training-programme--for-ias-officers


*Статья поступила в редакцию 03.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-191-194

***Filippova M.A.,*** *postgraduate, Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, Deputy Director of Educational and Methodical Work, Saint Petersburg State Educational Institution "Zvezdny College" (Saint Petersburg, Russia). E-mail:fma0909@mail.ru*

**FEATURES OF BLENDED LEARNING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS.** The article examines the content of the concept of "blended learning;" blended learning is presented as an educational technology that is used by secondary vocational education institutions in the context of their transition to the professional format. The author conducts a professional historiographic study of the conceptual content of the term "blended learning." An expanded, refined definition of blended learning is presented. This fact is confirmed by questionnaires. Hybrid technology is presented as an integral part or a specific type of blended learning. In addition, the article presents some experimental research results that suggest that taking into account and making appropriate use of the features of blended learning in the implementation of vocational training for college students. Teachers took an active part in the study, which allows the author of the article to assert that the results of the experimental work can be replicated in the secondary vocational education system in the context of innovative renewal of the organization and content of the educational process.

*Key words:* **blended learning, hybrid learning, station rotation, inverted classroom, information and communication technologies**

***М.А. Филиппова,*** *соискатель, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», зам. директора по учебно-методической работе СПб ГБ ПОУ «Колледж "Звёздный"», г. Санкт-Петербург, E-mail: fma0909@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматривается содержание понятия «смешанное обучение», представленного в качестве образовательной технологии, которая применяется учреждениями среднего профессионального образования в условиях их перехода в формат профессионалитета. Автором проведено профессионально историографическое исследование понятийного содержания термина «смешанное обучение». Представлено дополненное, уточненное определение смешанного обучения. Эффективность его реализации подтверждена анкетными данными, опросными листами, результатами успеваемости студентов экспериментальных групп. Гибридная технология представлена как составная часть или видовая разновидность смешанного обучения. В исследовании активное участие принимали преподаватели, что позволило автору статьи утверждать, что итоги проведенной экспериментальной работы могут быть тиражированы в системе среднего профессионального образования в условиях инновационного обновления организации и содержания учебного процесса.

*Ключевые слова:* **обучение смешанное, обучение гибридное, ротация станций, перевёрнутый класс, информационно-коммуникационные технологии**

Бесспорным является факт необходимости обновления профессионального образования, в том числе его среднего звена. Данный процесс возможен на основе апробации новых образовательных и профессиональных стандартов с использованием модели «профессионалитет». Этот процесс потребует интеграции сферы образования и рынка труда, подбора высококвалифицированных специалистов, имеющих опыт работы в реальном производстве. От педагогических коллективов колледжей потребуется освоение новых технологий с последующим переходом от традиционной системы обучения к инновационным методам. В этой связи заслуживает внимания смешанное (гибридное) обучение. Смешанное обучение может стать для колледжей одним из направлений инновационного развития образования, однако в научно-педагогической литературе присутствует и критическое восприятие этого явления.

Несмотря на вынужденный массовый опыт применения, приобретённый учреждениями среднего профессионального обучения в пандемийный период 2020–2021 годов, содержание понятия «смешанное обучение» и его внедрение в образовательный процесс продолжает вызывать дискуссии из-за наличия ряда противоречий между:

– возникновением значительной потребности современного общества в высококвалифицированных кадрах и сложившейся практики обучения в колледжах, при которой традиционные формы взаимодействия «преподаватель – студент» остаются основополагающими и не самыми эффективными;

– возможностью реализации во многих образовательных учреждениях системы среднего профессионального образования (далее – СПО) смешанного обучения и отсутствием учёта особенностей данного вида обучения и ограниченной подготовленности всех участников образовательного процесса к его реализации;

– значительным потенциалом смешанного обучения, но недостаточной разработкой в научно-педагогических исследованиях и нормативно-правовых документах основ практического применения.

Данные противоречия в формате обозначенной проблемы обусловливают актуальность темы настоящего исследования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и практическая апробация выявленных особенностей смешанного обучения при реализации профессиональной подготовки студентов колледжа.

Для достижения обозначенной цели были сформулированы исследовательские задачи:

– рассмотреть на основе изучения и анализа научно-педагогической литературы различные подходы к содержанию понятия «смешанное обучение» и возможность их реализации в образовательной практике;

– выявить проблемы организации смешанного обучения в колледже;

– определить особенности смешанного обучения при реализации профессиональной подготовки студентов колледжа;

– проанализировать существующие практики организации смешанного обучения в колледже;

– определить варианты внесения изменений в профессиональную подготовку студентов образовательной организации СПО с учётом выявленных ранее особенностей смешанного обучения.

Целевая установка была достигнута при помощи следующих методов: научно-историографический анализ различных источников, эмпирический анализ, анкетирования, тестирования, наблюдения, анализ статистических данных и другое.

Научная новизна исследования обусловлена выявлением особенностей обучения смешанного типа в условиях среднего профессионального образования. Апробация проводится в период, в котором используются современные модели обучения специалистов среднего звена по системе «профессионалитет».

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия и содержания профессионального термина «смешанное обучение» в современном среднем профессиональном образовании.

Практическая значимость исследования связана с апробацией опыта организации учебного процесса с применением технологии смешанного обучения в условиях взаимодействия преподавателей и студентов в контактный и бесконтактный период. Данные, полученные экспериментальным путем, могут иметь практическое применение в учреждениях СПО.

Большинство авторов временем применения данного формата организации процесса обучения считают 90-е годы прошлого столетия. Как показал анализ научно-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов, единого мнения в определении и появлении профессионального термина «смешанное обучение» пока не существует. Доказательством данного заключения может служить разноплановость терминологического глоссария применительно к смешанному обучению. Достаточно большое количество авторов считают, что смешанное обучение – это сочетание очной и онлайн форм преподавания. Другая группа при определении смешанного обучения утверждает, что это интеграция различных методов обучения. Многочисленная группа методистов при применении смешанного обучения используют контактные формы взаимодействия преподавателей и обучающихся в сочетании с интернет-ресурсами. Наиболее полное определение смешанного обучения принадлежит специалистам из Института Клейтона Кристенсена [1–5]. Они утверждают, что смешанное обучение – это определенный образовательный подход, который предполагает совмещение обучения с участием и под руководством преподавателя, не исключающее активную позицию ученика в выборе способов изучения нового материала и контроля.

Отечественная педагогика относит смешанное обучение к разряду технологий, в рамках которой сочетаются методы очного контактного обучения и ресурсного электронного сопровождения.

Смешанное обучение посредством привлечения интерактивных форм, самообразования и личного формата взаимодействия обучающихся и педагогов обеспечивает новые возможности для активной позиции студентов благодаря максимальному обеспечению их персонализации. По этой причине смешанное обучение попадает в разряд экологического формата получения теоретических знаний и практического опыта. Обучение в аудитории при синтезе очной и дистанционной форм в групповом и индивидуальном режиме занятий обеспечивает максимально возможную положительную динамику результативности.

Технология смешанного обучения в учреждениях среднего профессионального образования должна проходить организационный и содержательный циклы в определенном алгоритме. Он состоит из следующих этапов: планирование, организация деятельности, оценивание и самооценка, а также анализ образовательной деятельности.

В настоящее время в среднем профессиональном образовании могут пройти апробацию несколько моделей смешанного обучения. Прежде всего, это модель дистанционных технологий, которая предполагает максимальное использование возможностей дистанционных технологий как при проведении занятий, так и при оценке полученных знаний. В дистанционном формате данная модель поддерживается другой формой – дистанционными лабораториями. В них обучение ведется с использованием цифровой платформы. Материалы, размещенные на ней, сопровождает в консультационном и оценочном режиме преподаватель или мастер производственного обучения. Условная третья модель связана с форматом субъект-субъектных отношений. В этом случае смешанное обучение предполагает обучение в условиях учебной аудитории с преподавателем, а продолжение обучения организовано при выполнении студентами домашнего задания.

Достаточно результативная гибкая модель смешанного обучения предполагает обучение на электронной платформе дистанционно, но консультация имеет обязательный очный и, как правило, индивидуальный формат. Технология смешанного обучения как образовательная технология может быть осуществлена в форме смены видов деятельности в так называемой форме «смены станций» как определенных видов деятельности.

Организация и содержание образования в условиях профессионального колледжа с использованием технологии смешанного обучения может использовать интеграционную модель многовариативности. В ней применяются составные части каждой из перечисленных моделей, которые позволяют решать учебные задачи, развивать критическое мышление, креативность в условиях партнерского взаимодействия для обеспечения ответственности заинтересованных сторон в процессе формирования профессиональных компетенций.

Смешанное обучение в среднем профессиональном образовании в условиях проводимого эксперимента «профессионалитет» предполагает организацию обучения в направлениях «Ротация» и «Личный выбор». В первом случае обучение студентов ведется в условиях смены рабочих мест посредством ротации и методики «перевернутого класса». Этот вариант дополняется обучением с учетом индивидуальных возможностей и потребностей обучающихся. Личный выбор обеспечивает возможность получения дополнительного непрофильного образования, усиливает межпредметные интеграционные связи сферы образования и труда [6].

Таким образом, после рассмотрения теоретических аспектов смешанного обучения был предпринят анализ практики его организации в Санкт-Петербургском Колледже «Звёздный». За рабочую версию принята понятийная формулировка смешанного обучения в условиях СПО, которая предполагает интегрированное субъект-субъектное обучение с применением возможностей электронных платформ, дистанционных форматов с обязательным условием очного консультирования, оценки и самооценки профессиональной деятельности.

В период пандемии (2020–2022 гг.) образовательный процесс в колледже был вынужденно переведён в дистанционный режим. После завершения пандемии педагогический коллектив и студенты уже осознанно продолжили использование информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет в синхронном и асинхронном формате взаимодействия, что и смогло дать смешанное обучение.

Для более точного анализа практики организации смешанного обучения в колледже было проведено анкетирование. В выборке участвовали около 120 студентов специальностей гуманитарной направленности.

При разработке анкеты была использована шкала Р. Лайкерта, которая предполагает лаконичные ответы в формате «согласен», «не согласен», «частично согласен/не согласен». Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Анализ позволяет констатировать, что привлечение смешанного обучения является оптимальным вариантом для 46% респондентов

Вместе с обучающимися анкетирование проводилось и среди преподавателей. В анкетировании преподавателей приняли участие 24 педагогических ра-

Таблица 1

Результаты анализа практики организации смешанного обучения (анкетирование студентов)

| *Вопрос* | *Результат анкетирования, %* |
|---|---|
| Я имею представление, что такое смешанное обучение | 90% |
| На мой взгляд, смешанное обучение более комфортно | 59,8% |
| Смешанное обучение помогает получить большой объём информации | 55% |
| Электронные учебные курсы в рамках смешанного обучения представляют для меня интерес | 65,2% |
| Меня нужно обучать, как работать в режиме смешанного обучения | 36,5% |
| Учусь в оптимальном формате | 71,4% |

ботника. Они отвечали на вопросы с использованием психометрической шкалы Р. Лайкерта (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анализа практики организации смешанного обучения (анкетирование педагогических работников)

| *Вопрос* | *Результат анкетирования, %* |
|---|---|
| Я имею представление, что такое смешанное обучение | 91,7% |
| На мой взгляд, смешанное обучение более комфортно | 62,6% |
| Смешанное обучение помогает получить большой объём информации | 45,7% |
| Электронные учебные курсы в рамках смешанного обучения представляют для меня интерес | 65,1% |
| Меня нужно обучать, как работать в режиме смешанного обучения | 66,7% |
| Благодаря смешанному обучению я могу работать в оптимальном для меня формате взаимодействия со студентом | 41,7% |

Анализ ответов респондентов-преподавателей говорит о том, что соотношение очного и дистанционного обучения в пропорции 70% очное – 30% онлайн будет оптимальным для 79,3% педагогических работников.

Так как при реализации смешанного обучения одним из важнейших его компонентов является обязательная комплексная самоорганизация со стороны студентов, был проведен опрос по методике Е.Ю. Мандриковой [7].

Его цель – диагностировать сформированность навыков краткосрочного планирования и долгосрочного целеполагания.

По итогам опроса результаты распределились следующим образом (рис. 1).

Высокий общий суммарный балл был выявлен почти у четверти опрошенных. Эти студенты способны выбирать цели и достигать их, проявляя настойчивость, волю и упорство.

Средний балл респондентов говорит о том, что они структурированно подходят к организации своих занятий, но в тоже время обладают гибкостью, необходимой в современной многоплановости жизни.

Низкий уровень означает, что студенты не планируют свою жизнь и обучение, не стремятся к завершенности начатого дела.

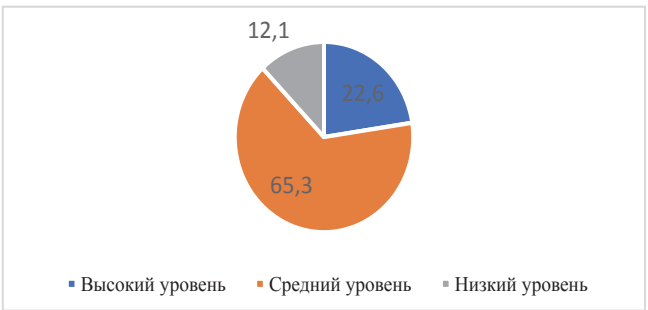



Рис. 1. Общий показатель самоорганизации

В итоге анализ практического применения смешанного обучения в процессе профессиональной подготовки обучающихся позволил сделать заключение, что внедрение смешанного обучения необходимо, но если не учитывать его особенности, положительная результативность будет равна нулю.

В ходе исследовательской работы удалось конкретизировать понятийный аппарат, имеющий отношение к смешанному обучению, а также выявить особенности данной технологии:

– для педагогических работников: организационные, технические, методические, информационные;

– для студентов: организационные, технические, информационные.

Для полноценного понимания методических, организационных и информационных особенностей смешанного обучения преподаватели прошли комплекс обучающих мероприятий (семинары, мастер-классы, тренинги, решение кейсовых заданий) в рамках специально разработанной образовательной программы.

Содержание её мероприятий включало в себя актуальную информацию о сущности, целях и задачах смешанного обучения, пошаговую методику создания электронных учебных курсов и инструкции по их размещению в электронной информационно-образовательной среде колледжа. Был проведен подробный разбор наиболее простых моделей смешанного обучения для первичного включения в логику смешанного обучения, а также обсуждение изменения роли преподавателя и важность качественного управления им самостоятельной работой студента.

Знакомство студентов с особенностями смешанного обучения происходило в рамках дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности», развитие навыков самоорганизации осуществлялось благодаря ориентированным на практическую деятельность тренингам.

Повторное тестирование преподавателей по шкале Р. Лайкерта показало, что процент положительных ответов респондентов, обучающихся с применением технологии смешанного обучения, значительно повысился. Соотношение традиционного обучения и обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет и на преобразующем этапе осталось оптимальным для педагогических работников в пропорции 70%–30% (рис. 2).

Кроме того, преподавателями в ходе эксперимента спроектированы, а затем созданы в электронной информационно-образовательной среде колледжа и наполнены учебными материалами около 20 электронных учебных курсов, материалы которых могут использоваться в образовательном процессе и повысить его результативность.

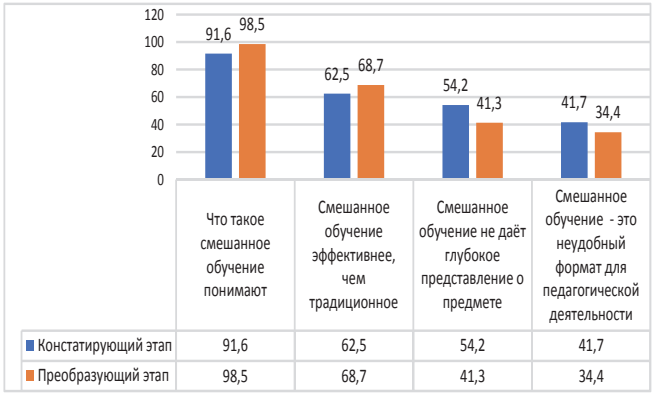



Рис. 2. Сравнение на различных этапах эксперимента

Повторное тестирование студентов показало, что после проведения обучающих мероприятий процент положительных ответов респондентов по использованию смешанного обучения также стал более высоким.

Соотношение традиционного обучения и обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет на преобразующем этапе осталось оптимальным для студентов в пропорции 50%–50% (рис. 3).

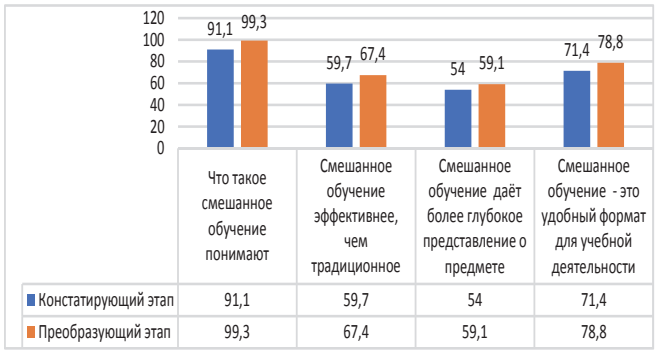
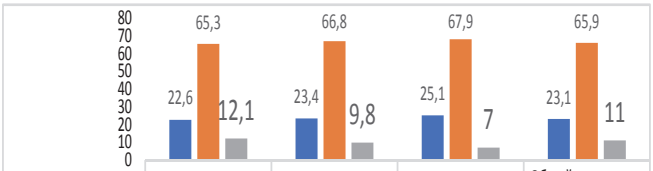



Рис. 3. Сравнение на различных этапах эксперимента




| | Общий показатель самоорганизации до начала эксперимента | Общий показатель самоорганизации после тренингов педагога-психолога | Общий показатель самоорганизации после тренингов педагога-психолога и реализации модели "ротация станций" | Общий показатель самоорганизации после тренингов педагога психолога и реализации модели "перевёрнутый класс" |
|---|---|---|---|---|
| Высокий уровень | 22,6 | 23,4 | 25,1 | 23,1 |
| Средний уровень | 65,3 | 66,8 | 67,9 | 65,9 |
| Низкий уровень | 12,1 | 9,8 | 7 | 11 |

Рис.4. Общий показатель самоорганизации

Интерпретация повторного анкетирования студентов позволяет сделать выводы об уровне обязательной комплексной самоорганизации (методика Е.Ю. Мандриковой) после тренингов педагога-психолога и участия в реализации моделей смешанного обучения «перевёрнутый класс» и «ротация станций» [7].

Данные диаграммы свидетельствуют, что достаточно высокий уровень самоорганизации при обучении наблюдается у студентов после применения модели «ротации станций» (рис. 4).

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что выявление особенностей смешанного обучения с учётом целесообразности его использования при реализации профессиональной подготовки студентов колледжа обеспечивает положительное влияние на результативность всего процесса подготовки специалистов среднего звена.

Анализ научно-педагогической литературы, нормативно-правовых документов демонстрирует различные подходы к рассмотрению содержания понятия «смешанное обучение» и их реализации в образовательной практике. Проведенная нами экспериментальная работа позволила уточнить определение технологии смешанного обучения применительно к системе среднего профессионального образования. Нами учтен опыт дистанционного образования в пандемийный период. Данный опыт получил дальнейшее развитие и прошел экспериментальную проверку в условиях конкретной образовательной организации СПО с учетом нормативных документов по профессионалитету. Данный формат смешанного обучения позволяет максимально интегрировать сферу обучения со сферой труда. Экспериментальная работа прошла по определенному алгоритму, который предполагал корректировку и уточнение определения смешанного обучения. Проведено моделирование различных вариантов данной технологии, сделан выбор оптимального допустимого контента, проектирование групповой и индивидуальной деятельности обучающихся.

Таким образом, смешанное обучение в среднем профессиональном образовании как технология организации и содержания образования представляет собой интеграцию аудиторных контактных и дистанционных занятий, где преподаватель выступает в роли фасилитатора-консультанта, а обучающийся является активным участником занятий в условиях внесения изменений в содержание учебного материала, в том числе и для самостоятельной работы.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Работа представляет интерес для методистов и преподавателей среднего профессионального образования.

Библиографический список


1. GarrisonD.R., KanukaH. BlendedLearning: Uncovering Its Transformative Potentialin Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2024; Vol. 7, № 2: 95–105.
2. Graham Ch.R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2022: 3–21.
3. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies*. New York: NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2023: 269–276.
4. Ross B., Gage K. Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco, CA: Pfeiffer, 2016: 155–168.
5. Oliver M., Trigwell K. Can 'Blended Learning' Be Redeemed?*E-learning and Digital Media*. 2025; Vol. 2, № 1: 17–26.
6. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2024; № 1: 4–25.
7. Мандрикова Е.Ю. Разработка Опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика: научно-методический и практический журнал*. 2022; № 2: 87–111.


References


1. GarrisonD.R., KanukaH. BlendedLearning: Uncovering Its Transformative Potentialin Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2024; Vol. 7, № 2: 95-105.
2. Graham Ch.R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2022: 3-21.
3. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies*. New York: NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2023: 269-276.
4. Ross B., Gage K. Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco, CA: Pfeiffer, 2016: 155-168.
5. Oliver M., Trigwell K. Can 'Blended Learning' Be Redeemed?*E-learning and Digital Media*. 2025; Vol. 2, № 1: 17-26.
6. Blinov V.I., Sergeev I.S. Modeli smeshannogo obucheniya v professional'nom obrazovanii: tipologiya, pedagogicheskaya `effektivnost', usloviya realizacii. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2024; № 1: 4-25.
7. Mandrikova E.Yu. Razrabotka Oprosnika samoorganizacii deyatel'nosti (OSD). *Psihologicheskaya diagnostika: nauchno-metodicheskij i prakticheskij zhurnal*. 2022; № 2: 87-111.


*Статья поступила в редакцию 03.09.25*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-194-196

***Khrabovskaya M.S.,*** *postgraduate, Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: khrabovskayams@mail.ru*

**USING SOCIAL MENTORING AS METHOD OF THE PEDAGOGICAL SISTEM TO ADAPT THE BENAVIOR OF ORPHANS.** The article presents materials related to the current problematic international situation that affects the increase in orphans and children left without the care of relatives from the newly annexed territories. The author proposes to consider the technology of social mentoring as a way of addressing the problem of social maladjustment and lack of experience of healthy relationships among children in state institutional institutions. The article presents the project activity. The author argues for the effectiveness of social mentoring in matters of socialization, through the presentation of qualitative and quantitative indicators achieved by the participants in the experiment. The article presents the results of an experiment based on the methodology of social mentors-volunteers working with this category of children. The author gives arguments for the effectiveness of social mentoring in socialization issues through the presentation of qualitative and quantitative indicators achieved by the participants of the experiment, which states that social mentoring as a method of the pedagogical system plays a key role in correcting deviant behavior in orphans.

*Key words:* **social mentoring, socialization, children from the risk zone, historical orphans, social mentor, children from special military operation zone, project activities**

***М.С. Храбовская,*** *соискатель, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: khrabovskayams@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА КАК МЕТОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

В статье представлены материалы, связанные с актуальной, проблемной, сложившейся международной ситуацией, которая влияет на увеличение детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родственников из вновь присоединенных территорий. Автор предлагает рассмотреть технологию социального наставничества как способ решения проблемы социальной дезадаптации и отсутствия опыта здоровых отношений у детей, находящихся в государственных институциональных учреждениях. В статье приведены результаты проведенного эксперимента, в основу которого была положена методика работы социальных наставников-добровольцев с данной категорией детей. Автор приводит доводы эффективности социального наставничества в вопросах социализации посредством представления качественных и количественных показателей, достигнутых участниками эксперимента, который констатирует, что социальное наставничество как метод педагогической системы играет ключевую роль в коррекции девиантного поведения у детей-сирот.

*Ключевые слова:* **социальное наставничество, социализация, дети из зоны риска, исторические сироты, социальный наставник, дети из зоны специальной военной операции, проектная деятельность**

В современном обществе растет внимание к проблемам детей-сирот и воспитанников государственных социальных учреждений. Понимание важности поддержки в жизни этих детей становится все более актуальным среди разных слоев населения, включая государственные органы, некоммерческие и частные организации. На фоне систематической нехватки ресурсов в государственных интернатах и институциональных учреждениях проблема индивидуального подхода к воспитанникам становится достаточно важной. Аспект актуальности нашего исследования существенно дополняет международная ситуация, связанная с появлением новой социально незащищенной категории детей, оказавшихся в России из зоны специальной военной операции. На этом фоне социальное наставничество как один из наиболее разработанных инструментов психолого-педагогического сопровождения и развития личности подростка-сироты приобретает особую значимость [1]. Социально-педагогическое наставничество для детей-сирот, прибывших с территорий, вновь присоединённых к Российской Федерации, является темой, заслуживающей особого внимания. Социальная адаптация детей-сирот, переживших трудные жизненные ситуации в этих отягощённых условиях, характеризуется проблемами особого психологического характера. Социальный наставник может стать для подростка ролевой моделью, показывающей, как можно справляться с трудностями и достигать жизненно важных целей.

Целью данного исследования является определение роли социальных наставников для субъектов государственных институциональных учреждений, в функции которых входит организация и содержание работы с детьми-сиротами и оставшимися без попечения в современных международных и социально-экономических условиях.

Для достижения обозначенной цели автор ставит перед собой задачи: изучить факторы социальной безопасности детей в трудной жизненной ситуации; на основе проведенного эксперимента определить условия, обеспечивающие положительный эффект от социального наставничества.

Научная новизна заключается в определении профессионального и психолого-педагогического статуса социального наставника в современных условиях, апробированного в ходе экспериментальной работы в формате проектной деятельности.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении отечественного опыта в области социального наставничества, что позволило конкретизировать его определение, целевые установки, задачи и наиболее актуальные формы, к которым авторы статьи прежде всего относят сотрудничество.

Практическая значимость заключается в том, что результаты экспериментальной деятельности в рамках проекта «Научи меня жить» являются программным алгоритмом, позволяющим тиражировать опыт работы социальных наставников в современных условиях, корректировать их деятельность и способствовать минимизации рисков в период дезадаптационной работы с подростками из группы риска.

Идея социального наставничества предполагает поиск наиболее эффективных технологий и методик для развития личности подростка и его социализации, ускорения адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды. Воплощая идеи социального наставничества, можно достаточно быстро и эффективно решать задачи в системе работы с детьми-сиротами, развивать их личность, социальную интеграцию, формировать позитивное будущее с учетом индивидуальных особенностей этой категории детей, создавать доверительные отношения. Наставничество становится эффективным способом преодоления сложностей, с которыми сталкиваются эти дети в государственных институциональных учреждениях [2]. В таких учреждениях находится много талантливых, перспективных детей, и при правильном подходе, внешней поддержке, а также при своевременном формировании жизненно важных навыков воспитанники государственных институциональных учреждений могут успешно проходить этап социализации и адаптации во взрослой жизни и достигать высоких личностных и общественных показателей.

В определенной степени подтверждением значимости социального наставничества является разработка профессионального стандарта по данному виду деятельности. Документ выступает определенным алгоритмом действий специалистов, в чьи обязанности входит образовательное, профессиональное, социальное сопровождение личности в существующей социокультурной и финансово-экономической среде в определенном временном отрезке. Своевременность появления нормативно-правового документа подтверждает проведенное нами научно-теоретическое исследование процессов в области социального наставничества [3–4]. Исследование касалось определения наставничества в целом как социально-активного вида деятельности определенной группы людей. Социальная компонента наставничества связана с психолого-педагогическим, опосредованным и непосредственным влиянием на людей, находящихся в зоне риска. Прежде всего это касается подростков. Достаточно часто социальное наставничество является добровольным (волонтерским) видом деятельности. Именно такая деятельность лежит в основе благотворительного фонда содействия защите детства, материнства и отцовства «Семья».

Социальное наставничество в фонде рассматривается как движение, способное влиять на жизненные установки и принципы людей, в том числе и подростков из зоны риска. Специалисты фонда находятся в постоянном поиске продуктивных действий, направленных на формирование новых социальных связей. В ходе такого вида деятельности они получают новые знания, навыки в практической работе, которые транслируются на личность сопровождаемых ими людей.

Социальное наставничество в работе с детьми из зоны риска, к которой относятся дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, объединяют определенные принципы, цели и задачи. Социальное наставничество отличает индивидуально-личностный подход к подростку, который предполагает сострадание, понимание, уважение, помощь. Работа должна базироваться на системном подходе, в ходе которого осуществляется анализ всех видов деятельности социального наставника, что позволяет ему принимать решения, адекватные ситуации [5]. Немаловажную роль играет так называемая позиция оптимиста, которая дает возможность верить подростку в сложных и неоднозначных ситуациях. В таких случаях большую роль играют принципы объективности и коммуникативности. Данные принципы позволяют социальным наставникам действовать непредвзято, учитывать возрастные и ситуационные особенности в действиях подростков. Перечисленные принципы в работе социального наставника позволяют рассчитывать на положительную динамику в личностном совершенствовании подростков из группы риска, которая значительно увеличилась в связи со специальной военной операцией на территориях Донбасса и Луганской народной Республики. Учитывая данные обстоятельства, целью работы социального наставника следует считать социально-психологическую поддержку и помощь подросткам из группы риска. Целевая установка работы достаточно часто меняется, так как работать приходится с подростками, не только оставшимися без родителей, но долгое время жившими и воспитывающимися в других социальных условиях, находящихся в зоне военных действий.

Задачи социального наставника должны способствовать выбору подростком значимой для него личности взрослого, определиться в ситуации, из которой он должен выйти, не совершая ошибки и не причиняя беды окружающим [6, с. 19]. К таким задачам мы относим: помощь в гражданском, личностном и профессиональном самоопределении, заботу о бытовых условиях, привитие признанных обществом социальных навыков и привычек, налаживание социально значимых контактов, развитие интереса к образованию, умение выхода из конфликтных ситуаций, развитие кругозора, помощь в организации и сопровождении свободного времени.

Анализ наставничества как явления психолого-педагогического характера в контексте его целей и основных задач позволил выделить его социальную доминанту, которой является взаимоотношение взрослого и подростка при условии наличия доверия и сотрудничества. Анализ социального наставничества позволяет утверждать, что к сотрудничеству приводят интерес к жизненным планам и желаниям подростков, оказание помощи, умение доверительно общаться, быть уважаемым посредником в трудных ситуациях, помощником в выборе профессионального пути, организации свободного времени.

Аналитическая составляющая движения социального наставничества позволила нам разработать организационно-педагогические условия и содержательные основы проекта «Научи жить». Работа фонда в данном направлении была проведена по многим причинам. В их числе ограниченный доступ к психологической поддержке и образовательным ресурсам, обострившим многие проблемы. Социальное наставничество, ориентированное на поддержку детей в

трудной жизненной ситуации, становится особенно нужным в быстро меняющемся мире. В условиях модернизации системы образования в России значительно возросла роль социального наставника, постоянно повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, к его активной социальной и профессиональной позиции. Наставники могут заполнить пробелы, обеспечивая эмоциональную, образовательную, социальную поддержку. Социальное наставничество для детей из вновь присоединенных территорий становится особенно важным в свете текущих социальных и экономических обстоятельств. Эти дети, оказавшись в новых условиях, могут сталкиваться с множеством вызовов: недостаток поддержки, проблемы с адаптацией, отсутствие стабильной социальной среды. Поэтому создание эффективной системы наставничества может сыграть решающую роль в их интеграции и развитии.

В проведенном эксперименте в рамках проекта в феврале 2022 года была сформирована гипотеза о значительном влиянии социальных наставников, действия которых направлены на оказание помощи и корректировку поведенческих навыков воспитанников государственных институциональных учреждений и детей из вновь присоединенных территорий России, находящихся в зоне риска из-за боевых действий на территории их проживания.

Модель социального наставничества была предложена для детей-сирот – переселенцев Донбасса, ранее эвакуированных на территорию Ростовской области в составе детских домов. Экспериментальная работа в рамках проекта распространялась на подростков, так называемых «исторических сирот», оставшихся без попечения родителей вследствие военных действий с 2015 года. В экспериментальную группу (всего 50 человек от 14 лет до 21 года) вошли подростки, эвакуированные в российский тыл. Организаторы проекта «Научи жить» приняли участие в эксперименте социального наставничества, ориентированного на реализацию технологии системной поддержки, обеспечивающей комплексную помощь в процессе социализации, адаптации и самоопределения путем закрепления за каждым ребенком значимого взрослого, посредством проведения комплекса социально-значимых просветительских мероприятий с учетом возрастных и других особенностей детей.

Проект «Научи жить» имел модульную структуру: духовно-патриотическое воспитание, финансовый интеллект, поддержка и развитие талантов, профориентация. Социальное наставничество в проекте реализовывалось по адаптационным технологиям. С подростками работали наставники в ролевой позиции взрослого друга, товарища. С ними подростки могли рассчитывать на помощь в жизненных ситуациях, поговорить и получить совет для решения проблемы в учебе или быту. Социальные наставники помогали ребятам формировать новый круг общения, способствовали самоутверждению подростков. Данная методика работы позволила развить жизненно важные навыки и получить поддержку от опытных наставников, дала возможность справляться с вызовами, трудностями, подготовила к взрослой и самостоятельной жизни. В ходе проведения эксперимента были созданы юридические, психологические службы, ресурсные чаты, систематически организовывались совместные встречи, вечера, мероприятия. Социальные наставники сопровождали подростков в простых и сложных вопросах, начиная от похода в магазин и составления первой продуктовой корзины, заканчивая совместным походом в государственные органы для решения более сложных вопросов. Для экспериментальной группы подростков была создана комфортная атмосфера, близкий круг людей, куда можно обратиться с любой жизненной проблемой, понимая, что тебя поймут и помогут. На протяжении всего эксперимента за каждым участником был закреплен индивидуальный социальный наставник, осуществляющий функцию взрослого товарища, друга, который стал проводником во взрослую жизнь и передал навыки эффективных коммуникаций, сформировал положительную картину мира, привил духовно-нравственные и другие ценности. Создание поддерживающего пространства для детей-сирот и воспитанников государственных учреждений предоставило уникальные возможности для обретения жизненного опыта, развития необходимых навыков и установления доверительных взаимоотношений, что стало важным шагом на пути к успешной интеграции в общество и построению независимого будущего [7].

Эксперимент в полном объеме дал возможность историческим сиротам из зоны специальной военной операции развить жизненно важные навыки, самоопределиться, изменить траекторию жизни, сделать свою жизненную дорогу яркой и наполненной смыслом. У участников экспериментальной группы произошли изменения в поведенческих, социально культурных и эмоциональных навыках. У них сформировался эмоциональный ресурс благодаря предоставлению эмоциональной поддержки и созданию доверительных отношений между детьми и наставниками, что снизило уровень стресса, повысило самооценку и чувство безопасности у детей; повысился уровень безопасности, что в перспективе ближайшего будущего обеспечило увеличение количества благополучных граждан и позволило избежать рисков асоциального поведения. У обучающихся общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций возросла успеваемость. Социальные наставники помогали подросткам в учебном процессе, передавая свои знания, навыки и опыт. Значительно повысился уровень социализации подростков из зоны риска. Находясь в системе социального наставничества, 10% участников показали существенные личностные результаты и достижения в области искусства и спорта. Достаточно большая группа (70%) была активно включена в цикл мероприятий, в результате чего у них наблюдалась растущая уверенность в себе, проявление заинтересованности к окружающей действительности, пробуждение амбиций; 20% не являлись активными участниками процесса, однако и не отвергали наставников, шли на контакт. С данной, более сложной категорией ребят в первую очередь велась психологическая работа.

Таким образом, социальное наставничество как метод педагогической системы сопровождения играет ключевую роль в коррекции поведения у исторических сирот подросткового возраста, помогая им не только преодолеть трудности, но и строить позитивное будущее. Модель развития социального наставничества должна включать план мероприятий для наставляемых. Особое внимание следует уделять профориентации, финансовой грамотности, социальным, бытовым и коммуникативным навыкам. Важно отметить, что 95% сирот Донбасса, эвакуированных из государственных институциональных учреждений, за время эксперимента и по итогам его завершения остались в системе наставничества. Для них удалось сохранить активную жизненную позицию в современном обществе. Итогом экспериментальной работы явился высокий показатель социального эффекта наставничества. За счет этого удается тиражировать полученный опыт в других регионах Российской Федерации, где оказывается помощь историческим сиротам.

В результате мы получили самостоятельную личность – выпускника государственных институциональных учреждений, прошедшего цикл мероприятий подготовки к взрослой жизни, с достаточным уровнем коммуникативных навыков, полностью определивших для себя вектор жизненного пути на ближайшие несколько лет, в том числе в профессии. Мы видим высокий потенциал развития системы социального наставничества для детей-сирот и общества в целом. Проведенный эксперимент может быть взят за основу формирования системы социального наставничества на государственном уровне, создания технологии социального сопровождения и модели единой системы подготовки социальных наставников, сопровождающих процессы социализации детей и подростков до 21 года, оставшихся без попечения родителей. В настоящее время на государственном уровне уже разработаны механизмы стандартизации наставничества разных типов и видов, в том числе профессионального и социального.

Таким образом, цель в работе достигнута, обоснована научная новизна и ее практическая значимость.

Библиографический список


1. Рыжкова И.В., Чурсина С.А. Наставничество как пространство развития исследовательских компетенций обучающихся (форма «студент-ученик»). *Академический вестник. Вестник СПб АППО*. 2022; № 2: 7–12.
2. Зверева О.С. *Образование и развитие детей-сирот: проблемы и решения.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2024.
3. Черноусова Л.Н. Проект наставничества: от идеи к результату. *Методист*. 2022; № 8: 27–29.
4. Виноградов Ю.В. *Коррекция девиантного поведения у подростков*. Санкт-Петербург: Речь, 2025.
5. Сингаевская Н.В. *Методы работы с девиантными подростками*. Томск: Томский государственный университет, 2022.
6. Тихонова Е.Р. *Создание безопасной образовательной среды для детей-сирот.* Челябинск: ЧелГУ, 2023.
7. Подобаева О.Г. Педагогическое наставничество в системе общего образования. *Непрерывное образование в Санкт-Петербурге*. 2021; № 2 (14): 15–18.


References


1. Ryzhkova I.V., Chursina S.A. Nastavnichestvo kak prostranstvo razvitiya issledovatel'skih kompetencij obuchayuschihsya (forma «student-uchenik»). *Akademicheskij vestnik. Vestnik SPb APPO*. 2022; № 2: 7-12.
2. Zvereva O.S. *Obrazovanie i razvitie detej-sirot: problemy i resheniya.* Rostov-na-Donu: Feniks, 2024.
3. Chernousova L.N. Proekt nastavnichestva: ot idei k rezul'tatu. *Metodist*. 2022; № 8: 27-29.
4. Vinogradov Yu.V. *Korrekciya deviantnogo povedeniya u podrostkov*. Sankt-Peterburg: Rech', 2025.
5. Singaevskaya N.V. *Metody raboty s deviantnymi podrostkami*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2022.
6. Tihonova E.R. *Sozdanie bezopasnoj obrazovatel'noj sredy dlya detej-sirot.* Chelyabinsk: ChelGU, 2023.
7. Podobaeva O.G. Pedagogicheskoe nastavnichestvo v sisteme obschego obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie v Sankt-Peterburge*. 2021; № 2 (14): 15-18.


*Статья поступила в редакцию 03.09.25*

УДК 378.148 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-197-200

***Nikolaeva E.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State University of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: elia_nicol@mail.ru*

**THE IMPORTANCE OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FOR THE PROFESSIONAL REALIZATION OF GRADUATES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.** The research relevance is due to the increasing importance of foreign language competence for the professional realization of graduates of non-linguistic universities. The article presents some results of an empirical study to identify the degree of demand for foreign language skills in various professional fields, as well as the analysis of the impact of the level of foreign language proficiency on the career prospects of graduates, necessary for successful professional activity. The research goal is to identify the importance of foreign language competence for the successful professional realization of graduates of non-linguistic universities in modern economic conditions. The following methods are applied: theoretical analysis of scientific literature on the problems of foreign language competence, professional implementation and training of personnel for various sectors of the economy; questioning of graduates of non-linguistic universities in order to identify their assessments of the importance of a foreign language for professional activity and self-realization; statistical analysis of the data obtained.

*Key words:* **foreign language competence, foreign language, pedagogy of higher education, professional realization, non-linguistic university**

***Э.А. Николаева,*** *канд. филол. наук, доц., ФГАО ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: elia_nicol@mail.ru*

# ЗНАЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающим значением иноязычной компетенции для профессиональной реализации выпускников неязыковых вузов. В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению степени востребованности иноязычных навыков в различных профессиональных сферах, а также анализ влияния уровня владения иностранным языком на карьерные перспективы выпускников. Особое внимание уделено наиболее значимым аспектам иноязычной компетенции, необходимым для успешной профессиональной деятельности. В процессе исследования были применены следующие методы: теоретический анализ научной литературы по проблемам иноязычной компетенции, профессиональной реализации и подготовки кадров для различных отраслей экономики; анкетирование выпускников неязыковых вузов с целью выявления их оценки значения иностранного языка для профессиональной деятельности и самореализации; статистический анализ полученных данных.

*Ключевые слова:* **иноязычная компетенция, иностранный язык, педагогика высшей школы, профессиональная реализация, неязыковой вуз**

Актуальность темы исследования состоит в том, что в условиях глобализации образовательное пространство претерпевает значительные изменения, в которых иноязычная компетенция приобретает стратегическое значение для успешной интеграции выпускников высших учебных заведений в международное профессиональное сообщество. Современные требования к специалистам, независимо от их профиля подготовки, помимо знаний в предметной области, включают развитые коммуникативные навыки на иностранном языке, позволяющие эффективно взаимодействовать с зарубежными партнерами, участвовать в международных проектах и адаптироваться к быстро меняющимся условиям глобального рынка труда [1, с. 449].

Процессы интернационализации высшего образования, расширение академической мобильности студентов и преподавателей, а также развитие международных научных и образовательных проектов обусловливают необходимость повышения уровня иноязычной подготовки выпускников неязыковых вузов. Владение иностранным языком становится неотъемлемым элементом профессиональной компетентности и играет важную роль в формировании конкурентоспособных кадров, способных решать сложные задачи в условиях глобальной экономики [2, с. 104]. Однако необходимы современные решения данной проблемы.

Цель исследования состоит в выявлении значения иноязычной компетенции для успешной профессиональной реализации выпускников неязыковых вузов в современных экономических условиях.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

– проанализировать теоретические подходы к определению и структуре иноязычной компетенции в профессиональной деятельности;

– выявить степень востребованности иноязычных навыков в различных профессиональных сферах, представленных выпускниками неязыковых вузов;

– определить наиболее значимые аспекты иноязычной компетенции (чтение, письмо, аудирование, говорение).

Научная новизна исследования состоит в выявленных факторах, которые определяют взаимосвязь между иноязычной компетенцией и профессиональной реализацией и могут быть использованы для разработки новых теоретических моделей и концепций.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и углублении научного понимания о влиянии иноязычной компетенции на профессиональную траекторию выпускников неязыковых вузов. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории профессионального образования, подчеркивая необходимость интеграции иноязычной подготовки в образовательные программы неязыковых специальностей.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для оптимизации образовательного процесса в неязыковых вузах. Рекомендации по совершенствованию методик преподавания иностранных языков, разработанные на основе эмпирических данных, могут способствовать повышению уровня иноязычной компетенции выпускников. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации преподавателей иностранных языков, а также при создании учебных материалов, ориентированных на профессиональную направленность обучения. Результаты исследования могут быть также полезны для карьерных консультантов и рекрутинговых агентств, оценивающих профессиональный потенциал выпускников вузов.

Несмотря на осознание важности иноязычной компетенции, существующая система языковой подготовки в неязыковых вузах зачастую не обеспечивает должного уровня владения иностранным языком, что создает определенные трудности для выпускников при трудоустройстве и профессиональной реализации [3, с. 142]. В силу сказанного выше, анализ потребностей рынка труда и требований работодателей к иноязычной подготовке выпускников неязыковых вузов является актуальной задачей, решение которой позволит повысить эффективность системы языкового образования и обеспечить конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Профессиональная реализация выпускников неязыковых вузов представляет собой сложную многоаспектную систему, в которой когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты интегрируются для достижения устойчивого успеха в выбранной сфере деятельности. В основе этой системы лежит профессиональная компетентность – способность эффективно решать профессиональные задачи и достигать поставленных целей, опираясь на глубокие знания, приобретенные умения и навыки.

В контексте изучаемой темы важную роль играет профессиональная идентичность, трактуемая в научной литературе как «осознанное чувство принадлежности к профессиональному сообществу, принятие его ценностей и норм, а также четкое представление о себе как о квалифицированном специалисте» [4, с. 127]. Согласно исследованиям, сформированная профессиональная идентичность стимулирует профессиональный рост, повышает удовлетворенность от работы и, как следствие, способствует общей успешности в карьерной траектории [5, с. 12]. Более того, адаптационный потенциал выпускника является критически важным фактором, определяющим его способность адаптироваться к динамичным условиям современной рабочей среды, эффективно преодолевать трудности и конструктивно взаимодействовать с коллегами и руководством.

На наш взгляд, неотъемлемой частью адаптационного потенциала является готовность к непрерывному обучению и повышению квалификации, что является необходимым условием для поддержания конкурентоспособности на рынке труда, характеризующемся постоянными изменениями. При этом, по мнению некоторых исследователей, нельзя недооценивать влияние социально-психологических факторов, включая развитые коммуникативные навыки, умение работать в команде, лидерские качества и высокий уровень эмоционального интеллекта, поскольку такие навыки позволяют выпускнику эффективно выстраивать межличностные отношения, конструктивно разрешать конфликты и успешно достигать поставленных целей [6, с. 104]. В процессе адаптации к трудовой деятельности необходима также способность к саморегуляции, планированию деятельности, эффективному управлению временем и рациональной расстановке приоритетов.

Таким образом, успешная профессиональная реализация выпускников неязыковых вузов определяется взаимодействием профессиональной компетентности, профессиональной идентичности, адаптационного потенциала и развитых социально-психологических навыков.

Таблица 1

Структура иноязычной компетенции и ее влияние на профессиональную реализацию выпускников неязыковых вузов

| Компонент иноязычной компетенции | Описание | Метод оценки | Пример влияния на профессию |
|---|---|---|---|
| Лингвистическая | Владение грамматикой, лексикой, фонетикой | Тестирование лексико-грамматических навыков | Инженер читает техническую документацию и пишет отчеты на иностранном языке |
| Социолингвистическая | Адекватное использование языка в социальном контексте | Анализ спонтанной речи и ролевые игры | Экономист ведет переговоры с иностранными партнерами, учитывая культурные особенности |
| Дискурсивная | Создание и интерпретация целостных и логичных текстов | Анализ письменных и устных текстов | Юрист составляет юридические документы на иностранном языке, обеспечивая их логичность и ясность |
| Стратегическая | Умение компенсировать пробелы в языковой подготовке | Наблюдение за коммуникативными ситуациями и самоотчеты | Специалист по IT находит и понимает информацию на иностранном языке, используя онлайн-переводчики |
| Социокультурная | Понимание культурных особенностей и ценностей. | Анкетирование и ситуационный анализ | Менеджер управляет международной командой, учитывая культурные различия |

Изучение роли иноязычной компетенции в профессиональной реализации выпускников неязыковых вузов потребовало анализа релевантной научной литературы и применения разнообразных методов сбора и обработки данных.

Вопросы формирования и развития иноязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей активно разрабатываются в отечественной и зарубежной научной литературе. В частности, теоретические основы концепции иноязычной компетентности рассматриваются в работах М.М. Бажутина, А.В. Цепилова [7], А.А. Вербицкого [4], М.А. Рыкова, Т.В. Бокова [8], Е.Б. Сизова, А.Г. Бермус [1], Ю.Ю. Сысоева [3], согласно которым компетентность определяется как интегративное личностное качество, включающее знания, умения, навыки и опыт деятельности, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Работы таких авторов, как У. Бейкер [2], М. Байрам, М. Вагнер [9], В.К. Харченко, А.В. Анищенко [10], Дж. Кинг [11], Д. Ласагабастер, Дж. Сьерра [12], посвящены анализу специфических аспектов иноязычной подготовки студентов в различных областях, таких как технические науки, экономика и управление, где акцент делается на формировании профессионально ориентированной иноязычной компетенции.

Методология исследования включала в себя теоретические и эмпирические методы. Теоретический анализ включал в себя изучение научных публикаций, методических разработок по языковой подготовке в высшей школе. Использовался метод системного анализа для выявления взаимосвязей между компонентами иноязычной компетенции и факторами, влияющими на ее формирование. Метод сравнительного анализа применялся для сопоставления различных подходов к иноязычной подготовке, реализуемых в отечественных и зарубежных вузах. Моделирование использовалось для разработки концептуальной модели влияния иноязычной компетенции на профессиональную траекторию выпускников.

В качестве методов эмпирического исследования было применено анонимное анкетирование с последующей статистической обработкой данных. Анкетирование проводилось среди выпускников МГИМО МИД России (неязыковой вуз), представляющих различные направления подготовки (экономика, экология, менеджмент).

В контексте подготовки выпускников неязыковых вузов структура иноязычной компетенции состоит из пяти ключевых компонентов: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической и социокультурной компетенций. Лингвистическая компетенция предполагает владение грамматическими, лексическими и фонетическими ресурсами языка, а также способность к их практическому применению.

Социолингвистическая компетенция, в свою очередь, акцентирует важность адекватного использования иноязычных выражений в соответствии с конкретным социальным контекстом и общепринятыми нормами речевого поведения, учитывая вариативные факторы, такие как регистр, учтивость и ситуативная уместность [13, с. 307].

Дискурсивная компетенция определяет способность к интерпретации целостных и логически выстроенных текстов, представленных в различных жанрах и форматах, обеспечивая когерентность и когезию высказываний. Стратегическая компетенция подразумевает умение компенсировать пробелы в языковой подготовке путем использования различных стратегий, включая перифраз, упрощение, а также активное использование справочных материалов и консультации с носителями языка. Наконец, социокультурная компетенция формирует осознанное понимание культурных особенностей и ценностей, сопряженных с изучаемым языком, что, в свою очередь, способствует эффективному взаимодействию в условиях межкультурной коммуникации [14, с. 2].

Профессиональная реализация выпускников неязыковых вузов представляет собой комплекс достижений в выбранной сфере деятельности, включающий карьерный рост, уровень заработной платы, степень удовлетворенности работой и уровень востребованности на современном рынке труда. Владение различными компетенциями позволяет реализовывать различные задачи в процессе иноязычной профессиональной коммуникации (табл. 1).

Например, выпускник инженерного факультета, владеющий английским языком на уровне, достаточном для участия в международных конференциях и анализа технической документации, обладает значительным конкурентным преимуществом при трудоустройстве в международные компании. Аналогично, экономист, свободно владеющий иностранным языком, может эффективно проводить анализ зарубежных рынков, участвовать в международных финансовых операциях и вести деловые переговоры с иностранными партнерами. Таким образом, иноязычная компетенция является важным и определяющим фактором, влияющим на профессиональную успешность выпускников неязыковых вузов в условиях современной глобализации.

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет сформулировать практические рекомендации по совершенствованию образовательных программ в неязыковых вузах, направленные на повышение уровня иноязычной компетенции выпускников и, как следствие, на обеспечение их успешной профессиональной реализации. Предлагаемые меры могут включать внедрение практико-ориентированных курсов иностранного языка, развитие навыков межкультурной коммуникации, а также создание систематических возможностей для языковой практики в профессиональной среде.

Приведенные выше тезисы были подтверждены в ходе проведенного нами эмпирического исследования, результаты которого представлены ниже. В анкетировании приняли участие 150 человек (выпускники МГИМО неязыковых специальностей).

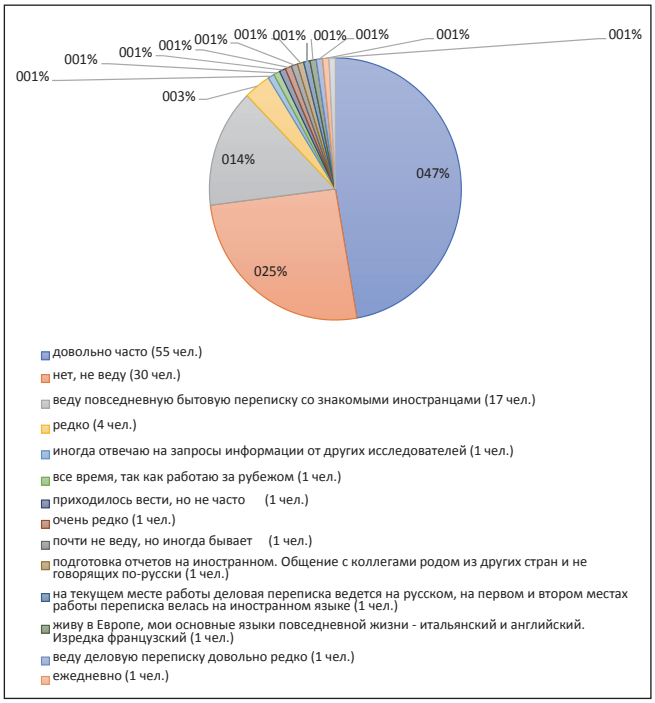



Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос о ведении деловой переписки на иностранном языке

Было установлено, что 47% выпускников в ходе своей деятельности вынуждены вести деловую переписку на иностранном языке, при этом основным языком остается английский, поскольку именно его студенты изучали как иностранный язык в ходе обучения в МГИМО.

Рис. 2. Ответы на вопрос о том, насколько часто выпускники используют изучаемый язык в профессиональной деятельности

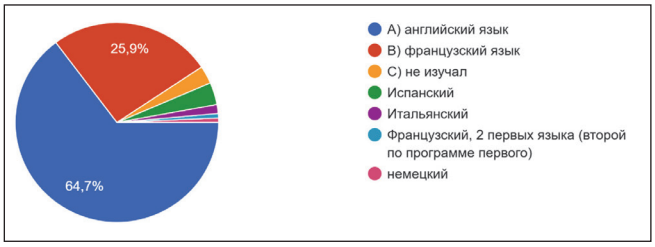



Рис. 3. Ответы на вопрос о втором языке, изучаемом в МГИМО

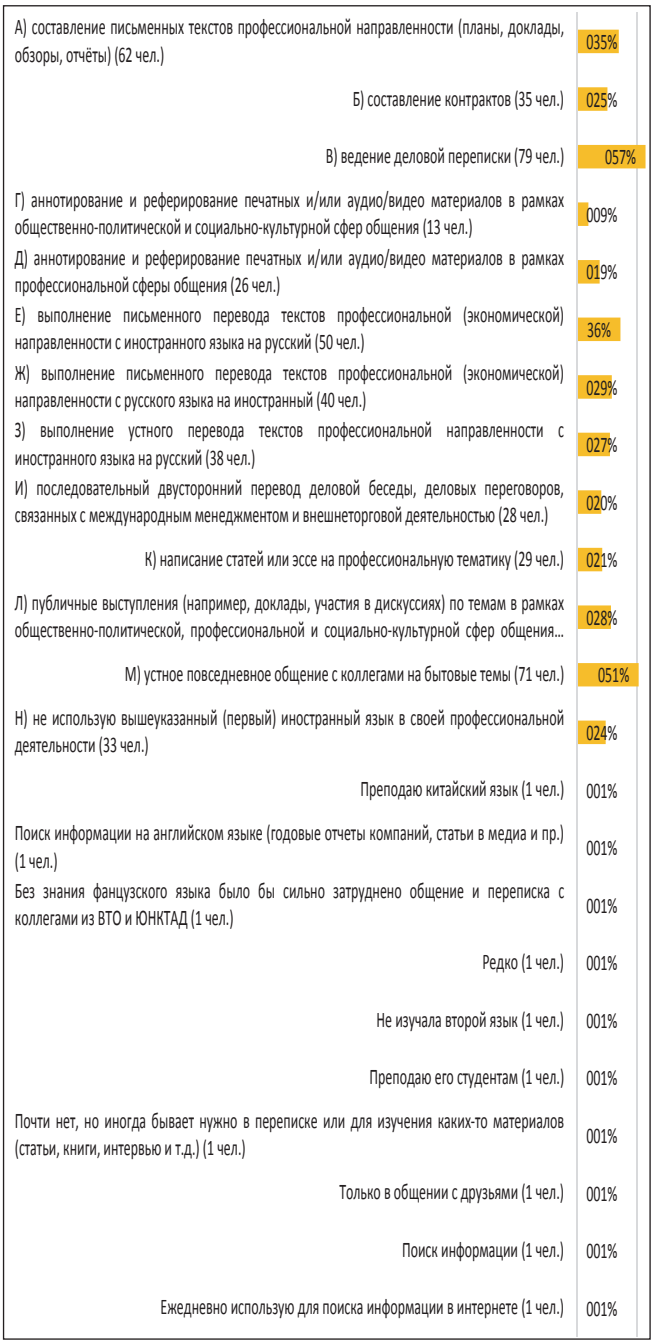



Рис. 4. Ответы на вопрос о том, насколько часто используется второй язык в профессиональной деятельности

Вторым наиболее часто изучаемым языком является французский. Небольшой процент выпускников вообще не изучали второй иностранный язык.

Для более детального анализа полученных данных репрезентативная выборка 150 выпускников МГИМО неязыковых специальностей была разделена на 10 групп по 15 человек в каждой, что позволило более точно оценить распределение ответов и выявить возможные корреляции между различными факторами. Ниже представлена детализированная картина результатов анкетирования по каждой группе (табл. 2).

Таблица 2

Сводные данные по анкетированию выпускников МГИМО

| Группа | Кол-во ведущих переписку на ин. языке (из 15) | Англ. язык как основной | Франц. язык как второй | Другой второй язык | Не изучали второй язык |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | 7 | 4 | 1 | 3 |
| 2 | 8 | 8 | 3 | 2 | 2 |
| 3 | 6 | 6 | 5 | 0 | 4 |
| 4 | 7 | 7 | 2 | 3 | 3 |
| 5 | 9 | 9 | 1 | 4 | 4 |
| 6 | 6 | 6 | 6 | 0 | 3 |
| 7 | 7 | 7 | 3 | 2 | 3 |
| 8 | 8 | 8 | 4 | 0 | 3 |
| 9 | 5 | 5 | 2 | 3 | 5 |
| 10 | 9 | 9 | 0 | 2 | 4 |

Данные демонстрируют, что в среднем 7 человек (47% от 15) в каждой группе сталкиваются с ведением деловой переписки на иностранном языке. Преобладание английского языка как основного для деловой переписки наблюдается во всех группах, что подтверждает тезис о его доминирующей роли в профессиональной деятельности выпускников МГИМО.

Анализ распределения второго изучаемого языка показал значительные колебания между группами: например, в трех группах наблюдалось большее количество выпускников, изучавших французский язык, чем в других, что может быть связано с различиями в специализации и академических интересах студентов. Следует отметить, что доля студентов, не изучавших второй иностранный язык, оставалась относительно стабильной между группами.

Полученные данные укрепляют вывод о том, что английский язык является ключевым инструментом в профессиональной деятельности выпускников МГИМО неязыковых специальностей. Наличие второго иностранного языка, в частности, французского, также играет важную роль и расширяет возможности профессиональной коммуникации. Однако доля выпускников, не владеющих вторым иностранным языком, подтверждает необходимость более активного стимулирования изучения иностранных языков в рамках образовательной программы.

Подводя итоги вышесказанному, сформулируем следующие выводы:

1) теоретическое осмысление иноязычной компетенции в контексте профессиональной деятельности представляет собой многоаспектную задачу, требующую комплексного подхода. Анализ существующих теоретических подходов, таких как коммуникативный, социокультурный и компетентностный, подчеркивает динамичный и развивающийся характер данного феномена;

2) эмпирическое исследование, направленное на выявление востребованности иноязычных навыков среди выпускников неязыковых вузов, позволило установить, что иноязычная компетенция является существенным фактором успешной профессиональной адаптации и карьерного роста. Полученные данные подтверждают возрастающую потребность работодателей в специалистах, обладающих не только профессиональными знаниями, но и развитыми иноязычными навыками, в частности, в сфере международной коммуникации и сотрудничества;

3) определение наиболее значимых аспектов иноязычной компетенции, а именно чтения, письма, аудирования и говорения, позволило выделить приоритетные направления для развития и совершенствования иноязычной подготовки выпускников неязыковых вузов. Практическая значимость этих аспектов обусловлена их непосредственной связью с профессиональными задачами, требующими эффективного обмена информацией, анализа специализированной литературы и участия в международных проектах.

Таким образом, иноязычная компетенция выступает как стратегический ресурс, обеспечивающий профессиональную реализацию выпускников неязыковых вузов в условиях глобализации. Инвестиции в развитие языковой подготовки студентов являются необходимым условием для повышения конкурентоспособности российской экономики и интеграции страны в мировое образовательное и научно-техническое пространство.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Сами исследования могут представлять интерес в плане современной организации учебного процесса при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов.

Библиографический список


1. Сизова Е.Б., Бермус А.Г. Метапредметный потенциал иноязычной подготовки в системе высшего нелингвистического образования. *Научный диалог.* 2017; № 12: 448–461.
2. Baker W. Cultivating intercultural citizenship through English: possibilities and challenges. *Journal of Multilingual and Intercultural Competence*. 2020; № 18 (2): 101–115.
3. Сысоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения. *КНЖ*. 2015; № 3 (12): 140–148.
4. Вербицкий А.А. Иноязычное образование в контексте профессии. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* Образование и педагогические науки. 2018; № 2 (796): 126–138.
5. Walsh M. Integrating content and language in higher education: challenges and opportunities. *Language Learning in Higher Education;* 2020; № 10 (1): 11–21.
6. Vargas-Urpi M., Tejada-Molina C. Foreign language learning and employability: A systematic review. *System*. 2020; № 93: 102–111.
7. Бажутина М.М., Цепилова А.В. Концепция примерных программ по дисциплине «иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки. *Высшее образование в России*. 2022; № 7: 137–139.
8. Рыкова М.А., Бокова Т.В. Развитие рецептивных социолингвистических умений студентов неязыковых вузов в процессе обучения профессиональному общению. *Terra Linguistica*. 2021; № 1: 56–78.
9. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*. 2019; № 51 (1): 140–151.
10. Kharchenko V.K., Anishchenko A.V. Development of foreign language communicative competence of future specialists in the context of professional training. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020; № 75 (1): 289–303.
11. King J. English as a medium of instruction in higher education: policy and practice. *Language Teaching*. 2020; № 53 (4): 469–508.
12. Lasagabaster D., Sierra J.M. The predictive effect of early foreign language learning on secondary and tertiary students' language competence. *Applied Linguistics.* 2019; № 40 (2): 207–227.
13. Tseng W.T., Fenner A.B. Language learning motivation in study abroad contexts: a meta-analysis. *Journal of Studies in International Education*. 2022; № 26 (3): 306–325.
14. Lo Y.Y., Lin C.H. The relationship between foreign language proficiency and job performance among hotel employees. *Tourism Management*. 2019; № 73: 1–9.


References


1. Sizova E.B., Bermus A.G. Metapredmetnyj potencial inoyazychnoj podgotovki v sisteme vysshego nelingvisticheskogo obrazovaniya. *Nauchnyj dialog.* 2017; № 12: 448-461.
2. Baker W. Cultivating intercultural citizenship through English: possibilities and challenges. *Journal of Multilingual and Intercultural Competence*. 2020; № 18 (2): 101-115.
3. Sysoeva Yu.Yu. Kompetentnostnyj podhod pri formirovanii inoyazychnoj kompetencii u studentov neyazykovyh vuzov v usloviyah FGOS tret'ego pokoleniya. *KNZh*. 2015; № 3 (12): 140-148.
4. Verbickij A.A. Inoyazychnoe obrazovanie v kontekste professii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018; № 2 (796): 126-138.
5. Walsh M. Integrating content and language in higher education: challenges and opportunities. *Language Learning in Higher Education;* 2020; № 10 (1): 11-21.
6. Vargas-Urpi M., Tejada-Molina C. Foreign language learning and employability: A systematic review. *System.* 2020; № 93: 102-111.
7. Bazhutina M.M., Cepilova A.V. Koncepciya primernyh programm po discipline «inostrannyj yazyk» dlya neyazykovyh special'nostej i napravlenij podgotovki. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2022; № 7: 137-139.
8. Rykova M.A., Bokova T.V. Razvitie receptivnyh sociolingvisticheskih umenij studentov neyazykovyh vuzov v processe obucheniya professional'nomu obscheniyu. *Terra Linguistica*. 2021; № 1: 56-78.
9. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*. 2019; № 51 (1): 140-151.
10. Kharchenko V.K., Anishchenko A.V. Development of foreign language communicative competence of future specialists in the context of professional training. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020; № 75 (1): 289-303.
11. King J. English as a medium of instruction in higher education: policy and practice. *Language Teaching*. 2020; № 53 (4): 469-508.
12. Lasagabaster D., Sierra J.M. The predictive effect of early foreign language learning on secondary and tertiary students' language competence. *Applied Linguistics.* 2019; № 40 (2): 207-227.
13. Tseng W.T., Fenner A.B. Language learning motivation in study abroad contexts: a meta-analysis. *Journal of Studies in International Education*. 2022; № 26 (3): 306-325.
14. Lo Y.Y., Lin C.H. The relationship between foreign language proficiency and job performance among hotel employees. *Tourism Management*. 2019; № 73: 1-9.


*Статья поступила в редакцию 01.09.25*

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-200-203

***Firsov K.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director for Additional Education of Children and Adults at Secondary School in Narimanov (Astrakhan, Russia), E-mail: kfirsov86@mail.ru*

**MENTORING AS A MEANS OF DEVELOPING SUBJECTIVITY TEENAGERS IN A SUMMER SCHOOL CAMP.** The article presents a fragment of a pilot pedagogical experiment on the development of adolescents' subjectivity in a school summer camp, which is an element of the school's additional education system during the holidays. The article describes the role of mentoring based on the principle of "peer teaching." Mentoring in the form of "peer-to-peer" is used as a means of developing adolescents' subjectivity. The pedagogical experiment involved 130 adolescents aged 11-17. Among the respondents, 30 people represented the group

of mentors – teenagers “G (n-p)” and 100 people made up the group of students – teenagers “G (o-p).” The conducted research revealed a positive dynamics in the levels of development of the subjectivity of teenagers of both groups on the basis of the use of mentoring in the form of “teenager – teenager.” The empirical data obtained allowed us to conclude that mentoring in the form of “teenager – teenager” is possible and effective as a means of developing the subjectivity of teenagers in a school summer camp.

*Key words:* **subjectivity, teenagers, mentoring, peer education, summer school camp**

***К.Н. Фирсов**, канд. пед. наук, зам. директора по доп. образованию детей и взрослых, МКОУ «СОШ г. Нариманов», г. Астрахань, E-mail: kfirsov86@mail.ru*

# НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ШКОЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В статье представлен фрагмент пилотного педагогического эксперимента по развитию субъектности подростков в условиях школьного летнего лагеря, который является элементом школьной системы дополнительного образования в каникулярное время. Описываются сущность наставничества на основе принципа «равный обучает равного». Наставничество в форме «подросток – подросток» используется как средство развития субъектности подростков. В педагогическом эксперименте приняли участие 130 подростков в возрасте 11–17 лет. Среди респондентов 30 человек представляли группу наставники – подростки «Г (н-п)» и 100 человек составили группу обучающиеся – подростки «Г (о-п)». Проведенное исследование выявило положительную динамику в уровнях развития субъектности подростков обеих групп на основе использования наставничества в форме «подросток – подросток». Полученные эмпирические данные позволили сделать вывод о возможности и эффективности применения наставничества в форме «подросток – подросток» как средства развития субъектности подростков в условиях школьного летнего лагеря.

*Ключевые слова:* **субъектность, подростки, наставничество, равный обучает равного, летний школьный лагерь**

Наставничество имеет древние истоки. В основном наставничество было связано с воспитанием, обучением или подготовкой к чему-либо представителей подрастающего поколения. Известно, что слово «наставлять» соотносится с глаголами поучать, научать, давать наставления. При этом, согласно словарю О. Даля, «наставление» толкуется как «поучение», «инструкция», а «наставник» как учитель, воспитатель, при этом «наставничество» выступает как «дело наставника» [1]. Таким образом, наставник осуществляет «надставку» с поучительной направленностью имеющихся пробелов в воспитании, обучении или при дефиците компетенций. Развитию института наставничества придается особое значение на государственном уровне. Приняты соответствующие документы, в которых наставничество утверждается как «передача опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве», а форма наставничества рассматривается как «способ реализации целевой модели через организацию работы наставнической пары или группы, участники которой находятся в заданной обстоятельствами ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников» [2]. Существенно, что в процессе реализации целевой модели наставничества обучающихся предполагается «измеримое улучшение показателей обучающихся в образовательной, культурной, спортивной и других сферах» [2]. В настоящее время принята «Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года», отражающая стратегию государственной политики по данному направлению и определяющая в универсальном смысле наставничество не только как механизм обеспечения личностно профессионального роста и мастерства индивида, но и как социально-педагогическое сопровождения развития его мотивации к определенной деятельности, формирования субъектности [3]. При таком широком понимании наставничества расширяются его ресурсы и просматриваются перспективы применения разных форм.

О.Ю. Гордашникова и ее коллеги на основе результатов своих исследований отмечали перспективы такой формы наставничества, как «волонтер-ученик», подчеркивая ее востребованность при реализации «культурных, спортивных и общественных мероприятий, привлечении школьников к работе в социальных проектах, развитии базовых умений и навыков в рамках социализации» [4].

Реализация такой формы наставничества, где волонтер-школьник выступает наставником среди сверстников, основано на принципе «равный обучает равного». Общеизвестно, что этот принцип основан на доверительном общении в равной социальной группе, где осуществляется взаимодействие субъектов, имеющих одинаковые социальные признаки. При этом механизм «равный обучает равного» реализуется в специально организованной деятельности, в которой происходит передача значимых знаний, умений и информации через общение «на равных» специально подготовленных волонтеров-наставников со сверстниками-подростками [5, с. 10–11]. Следовательно, возможно привлечение «равных» к решению проблем определенной группы подростков в условиях школьного летнего лагеря. Обозначенное выше подтверждает актуальность темы исследования.

В связи с этим определяется и цель статьи – подтвердить возможность использования наставничества в форме «подросток – подросток» как средства развития субъектности подростков в условиях школьного летнего лагеря.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: 1) уточнение сущности наставничества с учетом принципа «равный обучает равного» в условиях летнего школьного лагеря; 2) выявление динамики уровней развития субъектности подростков на основе использования наставничества по принципу «равный обучает равного» в условиях школьного летнего лагеря.

В ходе исследования использовался комплекс теоретических и эмпирических методов, а именно: теоретический анализ литературы и изучение нормативных документов, связанных с проблемой исследования, наблюдение, педагогический эксперимент, методика «Тест субъектности» (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), систематизация и сравнительный анализ эмпирических данных, методы математической статистики (формула процентного коэффициента уровня развития субъектности).

Научная новизна исследования заключается в том, что подтверждена возможность использования наставничества на основе принципа «равный обучает равного» как средства развития субъектности подростков в условиях летнего школьного лагеря.

Теоретическая значимость заключается в конкретизации сущности наставничества на основе принципа «равный обучает равного» в условиях школьного летнего лагеря, организованного в школьной системе дополнительного образования в период каникулярного времени.

Практическая значимость состоит в том, что используемая форма наставничества на основе принципа «равный обучает равного» может быть реализована на всех ступенях общего образовании в формате различных видов деятельности обучающихся.

Существует множество определений понятия «субъектность», но в нашем исследовании мы опираемся на научную точку зрения Волковой Е.Н., по мнению которой субъектность является интегративной характеристикой личности и определяется как способность «производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке» [6, с. 54]. Существенно, что вышеуказанный автор отмечает, что подростковый возраст является периодом «интенсивного становления субъектности как интегративного свойства личности» [6, с. 55].

Исследование было организовано на базе МКОУ «СОШ г. Нариманов» Астраханской области в формате летнего школьного лагеря «Прогресс». Функционирование краткосрочных смен позволило охватить 100 подростков в возрасте от 11 до 16 лет. Количество мальчиков и девочек колеблющееся, но в основном мальчики несколько преобладали. Волонтерами-наставниками выступали 30 школьников подросткового возраста этого же диапазона по основным направлениям деятельности детей школьного летнего лагеря. Волонтеры-наставники имели конкретные достижения и успехи в осуществлении деятельности определенной направленности, что являлось основанием для доверия им таких полномочий. В эксперименте приняли участие 10 педагогов-кураторов по направлениям деятельности школьного летнего лагеря, которые выступали главными инструкторами. В качестве материалов для статьи использовались результаты проведенного пилотного исследования в летние каникулы (июнь – август) 2025 года.

Спектр направлений деятельности школьников в летнем школьном лагере соответствовал реализуемой в школьной системе дополнительного образования: художественное, физкультурно-спортивное, социально-гуманитарное, техническое, туристско-краеведческое. Основанием для этого являлись нормативные государственные и утвержденные локальные документы, что позволило рассматривать летний школьный лагерь как форму школьной системы дополнительного образования в каникулярное время. Для выявления исходного уровня развития субъектности подростков использовалась методика «Тест субъектности» Е.Н. Волковой и И.А. Серегиной, основанная на 6 шкалах и учитывающая ее атрибутивные характеристики. Версия опросника ориентирована на подростков. После математической обработки среднестатистические эмпирические данные представлены в табл. 1.

Сравнительный анализ представленных в таблице 1 данных показывает, что между группами наставники-подростки Г(н-п) и группой обучаемые-подростки Г (о-п) по результатам развития субъектности имеются небольшие отличия в пользу первых по всем уровням в пределах 2–5%. Это и объясняет то, что они определены как наставники с несколько лучшими характеристиками как субъекты деятельности.

Таблица 1

Результаты исходной диагностики уровня развития субъектности подростков

| Общее количество чел. (%) | Уровни развития субъектности подростков | | |
|---|---|---|---|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Наставники-подростки 30 чел. (100%) Г (н-п) | 3 чел. (10%) | 18 чел. (60%) | 9 чел. (30%) |
| Обучаемые-подростки 100 чел. (100%) Г (о-п) | 7 чел. (7%) | 58 чел. (58%) | 35 чел. (35%) |

С целью развития субъектности подростков в период пребывания в школьном летнем лагере наставники-подростки были вовлечены в различные мероприятия, в которых предполагалось выполнение проектов в соответствии с направлениями деятельности: физкультурно-спортивное («Утренняя зарядка», «Активная жизнь», «Энергия движения», «Сильный, ловкий, быстрый» и др.); художественное («Фестиваль творчества», «Творческий квартет» и др.); социально-гуманитарное («Торжественное открытие/закрытие смены лагеря», «Со-бытие»», «Гуманитариум» и др.); техническое («Своими руками», «Формула будущего» и др.); туристско-краеведческое («Карта и компас», «Горизонты странствий» и др.). В процессе подготовки проектов, а также организации и проведения мероприятий наставники-подростки включались в совместную деятельность как основные исполнители.

В процессе педагогического эксперимента были проведены промежуточная (2 срез) и итоговая (3 срез) диагностики уровней развития субъектности подростков. Обобщенные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты итоговой диагностики уровня развития субъектности подростков

| Уровни | Срез | Г (о-п) 100 чел. | | Г (н-п) 30 чел. | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Чел. | % | Чел. | % |
| Высокий | 2 | 9 | 9 | 6 | 20 |
| | 3 | 9 | 9 | 14 | 46,5 |
| Средний | 2 | 58 | 58 | 22 | 73 |
| | 3 | 59 | 59 | 14 | 46,5 |
| Низкий | 2 | 33 | 33 | 2 | 7 |
| | 3 | 32 | 32 | 2 | 7 |

Для визуального восприятия динамики результатов изучаемых групп в процессе формирующего эксперимента был произведен математический расчет, который позволил оценить степень развития субъектности у подростков.

Сравнительный анализ диагностики 1, 2 и 3 срезов был осуществлен с помощью средней оценки степени развития субъектности у подростков, которая была получена с помощью математического ожидания, нормализованного для записи через проценты:

$$K_i = \frac{\sum_{i=1}^{3} ni \cdot bi}{Mx \cdot B} \cdot 100\%$$

где: $ni$ – количество подростков уровней развития субъектности у подростков; $bi$ – числовой коэффициент данного уровня; $M$ – количество подростков, участвовавших в эксперименте; $B$ – числовой коэффициент высшего уровня развития субъектности.

Результаты представлены на рис. 1.

Полученные данные свидетельствуют о постепенном изменении оценки степени развития субъектности у группы наставников-подростков в сторону повышения с 60% до 80%, в то время как у группы обучающихся-подростков процентное изменение оценки степени развития субъектности произошло незначительное – с 57% до 59%.

На наш взгляд, объяснением тому, что в Г (н-п) фиксируется существенные продвижения по уровням развития субъектности, является, во-первых: более длительное пребывание в условиях школьного летнего лагеря на протяжении всего срока его функционирования. Во-вторых: выполнение более ответственной позиции наставника-подростка, что способствует формированию личностных качеств, аккумулирующихся в компонентах субъектности.

Результаты эмпирического исследования по Г (о-п) можно объяснить следующим образом. С одной стороны, эти подростки находились на краткосрочном пребывании в школьном летнем лагере (только по сроку смены), а развитие субъектности, как указывается в исследованиях В.И. Панова и его коллег, происходит согласно онтологической модели, развивается стадиально [7].

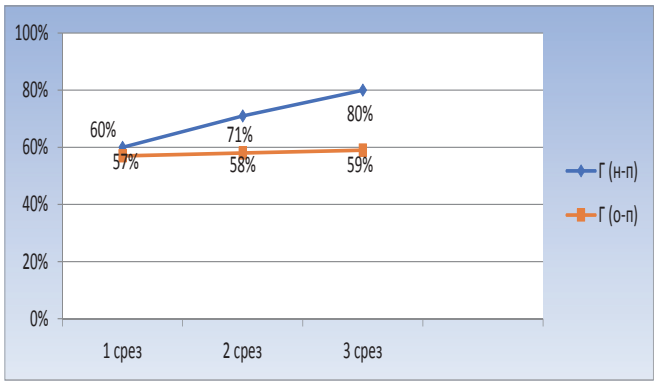



Рис. 1. Динамика оценки степени развития субъектности Г (н-п)

С другой стороны, развитие субъектности у подростков, как установлено Е.Н. Волковой, имеет общую закономерность, характеризуется несбалансированной выраженностью отдельных компонентов и постепенно формируется в системное качество [6, с. 60]. Учитывая это, полагаем, что возможно маргинальное состояние уровневого развития субъектности в период реальной действительности, а при благоприятных условиях в дальнейшем оно может привести к улучшению. Следовательно, подтверждается значительное различие и позитивная динамика уровней развития субъектности подростков, выступающих в качестве наставников. На основе сравнительного анализа эмпирических данных можно сделать вывод о том, что наставничество в форме «подросток – подросток» является эффективным средством развития субъектности подростков в условиях школьного летнего лагеря, если они выступают в качестве наставников. Наше исследование подтвердило утверждение Р.М. Шерайзиной и ее коллег о том, что в форме «равный обучает равного» наставник сам приобретает уникальный опыт успешного взаимодействия, осознает его значимость» [8, с. 292]. Во втором случае расчеты для группы Г (о-п) по данным эксперимента показали незначительное различие между двумя срезами (до и после эксперимента) и подтверждает слабое изменение в уровнях развития субъектности респондентов. Однако зафиксированная положительная динамика результатов пилотного педагогического эксперимента позволяет подтвердить возможность и эффективность использовании наставничества в форме «подросток – подросток» как средства развития субъектности подростков в условиях школьного летнего лагеря.

Сущность наставничества на основе принципа «равный обучает равного» в условиях летнего школьного лагеря сводится к тому, что специально подготовленные и прошедшие инструктаж волонтеры-подростки выступают в качестве наставников для сверстников-подростков при реализации художественной, социально-гуманитарной, физкультурно-спортивной, технической, туристско-краеведческой направленностей деятельности в соответствии со школьной системой дополнительного образования.

Выявленная позитивная динамика в уровнях развития субъектности подростков на основе использования наставничества в форме «подросток – подросток» как средства ее развития в условиях школьного летнего лагеря подтвердила возможность и эффективность его применения.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что предложенный подход позволяет продолжить исследования, связанные с проблемой развития субъектности подростков посредством наставничества.

Библиографический список

1. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва, 1998; Т. 2.
2. *Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися.* Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N Р-145. Available at: https://vcht.center/wp-content/uploads/2020/02/Rasporyazhenie-Minprosveshheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145-Ob.pdf
3. *Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации». Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505220052
4. Гордашникова О.Ю., Кузнецов А.Н., Фроленкова И.Ю. Современные условия и ресурсы развития наставничества в системе общего образования Российской Федерации. *Педагогика*. 2023; Т. 87, № 9: 33–43.

5. Залыгина Н.А., Минова М.Е., Михалевич Е.Ф. *Реализация подхода «Равный обучает равного»: пособие для педагогов-консультантов:* учебно-методическое пособие. Минск, 2016.
6. Волкова Е.Н. Психологические особенности субъектности одарённых подростков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2020; № 197: 52–62.
7. Панов В.И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности. *Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности*. Москва, 2018.
8. Шерайзина Р.М., Мигунова Е.В. Становление и развитие групповых форм студенческого наставничества в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 5-2: 290–294.

References

1. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1998; T. 2.
2. *Ob utverzhdenii metodologii (celevoj modeli) nastavnichestva obuchayuschihsya dlya organizacij, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obscheobrazovatel'nym, dopolnitel'nym obscheobrazovatel'nym i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshih praktik obmena opytom mezhdu obuchayuschimisya.* Rasporyazhenie Minprosvescheniya Rossii ot 25.12.2019 N R-145. Available at: https://vcht.center/wp-content/uploads/2020/02/Rasporyazhenie-Minprosveshheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145-Ob.pdf
3. *Koncepcii razvitiya nastavnichestva v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 21 maya 2025 g. № 1264-r «Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya nastavnichestva v RF na period do 2030 g. i plana meropriyatij po ee realizacii». Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505220052
4. Gordashnikova O.Yu., Kuznecov A.N., Frolenkova I.Yu. Sovremennye usloviya i resursy razvitiya nastavnichestva v sisteme obschego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. *Pedagogika*. 2023; T. 87, № 9: 33-43.
5. Zalygina N.A., Minova M.E., Mihalevich E.F. *Realizaciya podhoda «Ravnyj obuchaet ravnogo»: posobie dlya pedagogov-konsul'tantov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk, 2016.
6. Bolkova E.N. Psihologicheskie osobennosti sub`ektnosti odarënnyh podrostkov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2020; № 197: 52-62.
7. Panov V.I. Cub`ekt i sub`ektnost': ot fenomena k processual'nosti. *Psihologiya cheloveka kak sub`ekta poznaniya, obscheniya i deyatel'nosti*. Moskva, 2018.
8. Sherajzina R.M., Migunova E.V. Stanovlenie i razvitie gruppovyh form studencheskogo nastavnichestva v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 5-2: 290-294.

*Статья поступила в редакцию 01.09.25*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-203-205

***Shakhmanova A.Sh.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Chief Researcher, Laboratory for the Development of Preschool Education, Institute of Child Development, Health and Adaptation (Moscow, Russia), E-mail: a9162174480@gmail.com*
***Rachkovskaya N.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chief Researcher, Laboratory for the Development of Preschool Education, Institute of Child Development, Health and Adaptation (Moscow, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru*

**IMPROVING CRITERIA FOR MEASURING AND EVALUATING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION.** The article substantiates the need to design a modern national system for measuring and assessing the quality of preschool education based on traditional spiritual and moral values of Russian society. An important stage of this work is the formation of a criteria and diagnostic apparatus. The peculiarity of the model for measuring and assessing the quality of preschool education proposed by the authors is that the criteria are related to the result of education, and not to the conditions for implementing the educational program. In particular, it is proposed to evaluate the results of mastering the educational program – the levels of social and communicative, cognitive, speech, artistic and aesthetic and physical development of a preschooler. The method is based on structured observation of a preschool child in various types of educational activities, which provides the possibility of "soft" diagnostics, which allows measuring and assessing the dynamics of the child's development.

*Key words:* **preschool education, quality of preschool education, criteria for measuring and evaluating quality of education, traditional spiritual and moral values of Russian society, national system for measuring and evaluating quality of preschool education**

***А.Ш. Шахманова,*** *д-р пед. наук, доц., глав. науч. сотр., ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка», г. Москва. E-mail: a9162174480@gmail.com*
***Н.А. Рачковская,*** *д-р пед. наук, проф., глав. науч. сотр., ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка», г. Москва. E-mail: nad1606@yandex.ru*

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается необходимость проектирования современной национальной системы измерения и оценки качества дошкольного образования на основе традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества. Важным этапом этой работы является формирование критериально-диагностического аппарата. Особенностью предлагаемой авторами модели измерения и оценки качества дошкольного образования является то, что критерии связаны с результатом образования, а не с условиями реализации образовательной программы. В частности, предлагается оценивать результаты освоения ребенком образовательной программы: уровни социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития дошкольника. За основу взят метод структурированного наблюдения за ребенком дошкольного возраста в различных видах образовательной деятельности, что обеспечивает возможность «мягкой» диагностики, которая позволяет измерять и оценивать динамику развития ребенка.

*Ключевые слова:* **дошкольное образование, качество дошкольного образования, критерии измерения и оценки качества образования, традиционные духовно-нравственные ценности российского общества, национальная система измерения и оценки качества дошкольного образования**

***Выполнено в рамках Государственного задания Министерства Просвещения Российской Федерации от 21 января 2025 г. N 073-00070-25-01 на 2025 год***

Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием единых критериев измерения и оценивания качества дошкольного образования, что вызывает фрагментацию и мозаичность представлений о нем у различных субъектов образовательного процесса. Так, родители (законные представители), педагоги и управленцы опираются на разные критерии, что затрудняет унификацию оценки и порождает противоречия. В частности, родители ждут присмотра и ухода, государство – стандартов и отчётности, педагоги дошкольного образования – профессиональной свободы. Очевидно, что результат работы системы дошкольного образования – образ выпускника детского сада должен быть оценен по общим верифицированным критериям, исходя из единых требований.

В отличие от школы, где существуют оценочные баллы, в дошкольном образовании акцент делается на процесс, а не на результат, что усложняет измерение. В нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность системы дошкольного образования, подчеркивается, что оценка качества дошкольного образования не должна быть ориентирована на академические достижения детей; в дошкольном образовании не допускается итоговая аттестация воспитанников, отсутствует формализованная итоговая оценка [1–5]. Целевыми ориентирами, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, признаются любознательность, инициативность, коммуникативность, развитие воображения, способности к планированию, саморегуляции. Все это подчинено ключевой идее – динамике развития ребенка. Это обусловливает востребованность модели «развивающей» оценки качества дошкольного образования.

Однако в настоящее время фокус внимания имеет тенденцию смещаться в сторону когнитивных формальных показателей, тогда как эмоциональное состояние ребёнка, качество игры, взаимодействие с окружающими, уровень нравственной воспитанности, трудолюбие остаются вне поля зрения. В результате усиливается дисбаланс между интеллектуальным и духовно-нравственным развитием ребенка дошкольного возраста. При этом в современной социокультурной и политической ситуации на фоне военных и информационных угроз со стороны недружественных государств жизненно важное значение для нашей страны имеют укрепление ее суверенитета, независимости, обеспечение куль-

турной идентичности, целостности и безопасности. Это обусловливает необходимость приобщения детей, начиная с дошкольного возраста, к традиционным духовно-нравственным ценностям, таким как гуманизм, патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, семья, труд, творчество, наука, литература и искусство, родная природа и др.

В связи с этим в настоящее время в педагогическом сообществе актуализирована работа по созданию *единой системы критериального оценивания* результатов работы дошкольных образовательных организаций (ДОО) с развивающим потенциалом, основанной на традиционных духовно-нравственных ценностях российского общества, с полной прозрачностью и измеримостью критериев оценки вне зависимости от формы ДОО, применяемых в ней образовательных технологий, методов и методик.

Цель нашей статьи заключается в обосновании необходимости проектирования национальной системы измерения и оценки качества дошкольного образования с опорой на традиционные духовно-нравственные ценности российского общества.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– разработать критериально-уровневый аппарат для измерения и оценки качества дошкольного образования;

– охарактеризовать методы развивающего мониторинга качества дошкольного образования в Российской Федерации;

– сделать выводы о специфике национальной системы измерения и оценки качества дошкольного образования, основанной на традиционных духовно-нравственных ценностях российского общества.

Методы исследования: контент-анализ научной литературы, баз данных, публикаций в средствах массовой информации по проблеме оценки качества дошкольного образования; прогностические методы (проектирование и схематизация); эмпирические методы (системный анализ аксиологических характеристик образовательного процесса в ДОО).

Научная новизна статьи состоит в определении критериев, показателей и уровней оценки качества дошкольного образования, соотносящихся с результатами образования, а не с условиями реализации образовательной программы. В большинстве имеющихся моделей оцениваются кадровые (количество работников, уровень их образования, наличие квалификации) и материально-технические условия (оснащенность и безопасность помещений и территории дошкольной образовательной организации и др.).

Теоретическая значимость статьи обусловлена тем, что представленный в ней материал дает ориентиры для дальнейшего совершенствования национальной системы измерения и оценки качества дошкольного образования, спроектированной с учетом традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества.

Практическая значимость статьи заключается в том, что верифицированный критериально-диагностический аппарат способствует совершенствованию системы управления качеством дошкольного образования, а также обеспечивает всех участников образовательного процесса и общество в целом объективной информацией о состоянии системы дошкольного образования.

Существующие в настоящее время *критерии измерения и оценки* качества дошкольного образования многообразны и вариативны. Наиболее часто выделяют такие, как: доступность дошкольного образования, удовлетворенность родителей, материально-технические условия и развивающая предметно-пространственная среда, педагогические кадры, качество образовательной деятельности, здоровьесбережение, обеспечение безопасности и качество услуг по присмотру и уходу за детьми, взаимодействие с семьей и др. [6–10]. Таким образом, в своем большинстве данные критерии соотносятся с педагогическими условиями реализации образовательного процесса в ДОО, при этом гораздо меньшее внимание уделяется результатам освоения образовательных программ, особенно ценностным ориентирам воспитания.

В связи с этим в проектируемой модели измерения и оценки качества дошкольного образования оцениваются уровни социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития ребенка дошкольного возраста. Для каждого направления развития ребенка были определены критерии оценки, а также соответствующие им показатели и уровни. Основным методом диагностики является структурированное наблюдение за ребенком в различных видах образовательной деятельности. В комплексе со структурированным наблюдением может применяться анализ продуктов деятельности ребенка, беседа, создание диагностических ситуаций. Данные методы относятся к «мягкой» диагностике, которая позволяет педагогам дошкольного образования измерять и оценивать развитие ребенка в динамике, не затрачивая на диагностические процедуры большое количество времени и сил. В некоторых случаях данные методы могут быть дополнены соответствующими верифицированными методиками, позволяющими получить более точную и развернутую информацию по критерию.

Проиллюстрируем это на примере *художественно-эстетического развития* ребенка, важным *критерием* которого является *эмоционально-чувственное восприятие ребенком произведений искусства*. Показателями для этого критерия являются: 1) интерес, эстетический вкус и эмоциональный отклик при восприятии живописи, декоративно-прикладного искусства, музыки, художественного слова, театра; 2) определение настроения и характера музыкальных и изобразительных произведений; 3) умение рассказать, что понравилось в произведении, и объяснить, почему; 4) гордость за свою страну, чувство сопричастности к культурному наследию своего народа. Показатели к этому критерию, ранжированные по уровням, и соответствующие им методы диагностики представлены в табл. 1.

Подводя итого, отметим, что запрос со стороны государства и общества на повышение качества дошкольного образования, а также вызовы современности обусловливают необходимость повышения объективности оценочных процедур. Внедрение научно-обоснованной национальной системы измерения и оценки качества дошкольного образования одновременно позволит решить следующие проблемы в системе дошкольного образования:

– повысит удовлетворенность, ожидания и доверие родителей (законных представителей), общества и государства;

– приостановит нивелирование дошкольного образования как уровня непрерывного образования, сведение его к присмотру и уходу за ребенком;

Таблица 1

Оценка качества дошкольного образования в области художественно-эстетического развития ребенка

| Критерии | Уровни / Показатели | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Методы и методики |
|---|---|---|---|---|---|
| ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ | | | | | |
| Эмоционально-чувственное восприятие ребенком произведений искусства | Интерес, эстетический вкус и эмоциональный отклик при восприятии живописи, декоративно-прикладного искусства, музыки, художественного слова, театра | Проявляет устойчивый интерес, эстетический вкус и выраженный эмоциональный отклик при восприятии произведений искусства | Избирательно проявляет интерес, эстетический вкус при восприятии некоторых произведений искусства, эмоциональный отклик не выражен | Отсутствует интерес, эстетический вкус, эмоциональный отклик (или негативная эмоциональная реакция) при восприятии произведений искусства | Структурированное наблюдение, метод парных сравнений Л. Терстоуна в адаптации В.А. Цибульской |
| | Определение настроения и характера музыкальных и изобразительных произведений | Правильно определяет настроение и характер произведений искусства | Может определить настроение и характер произведений искусства | Затрудняется или неправильно определяет настроение и характер произведений искусства | Структурированное наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности (напр., рисунки по мотивам музыкальных произведений) |
| | Умение рассказать, что понравилось в произведении, и объяснить, почему | Умеет рассказать, что понравилось в произведении, и объяснить, почему | Затрудняется рассказать, что понравилось в произведении, и объяснить, почему | Не может рассказать, что понравилось в произведении, и объяснить, почему | Беседа с ребенком, тест «Ван Гог» Е.М. Торшиловой, Т.В. Морозовой |
| | Гордость за свою страну, чувство сопричастности к культурному наследию своего народа | Проявляет гордость за свою страну, чувство сопричастности к культурному наследию своего народа | Испытывает гордость за свою страну при восприятии произведений на гражданско-патриотическую тематику | Не испытывает гордости за свою страну, равнодушен к культурному наследию своего народа | Структурированное наблюдение, беседа с ребенком |

– сгладит неравенство образовательных возможностей для детей дошкольного возраста (разные возрастные группы, жители города и села и др.);

– позволит учесть рост в ДОО количества детей с особыми образовательными потребностями (воспитанники с ограниченными возможностями здоровья, одаренные и др.);

– привлечет внимание к естественно-научному, математическому и техническому образованию, начиная с детского сада;

– будет способствовать повышению уровня образованности педагогических работников дошкольного образования (включая компетентность в области естественно-научного, математического и технического образования) в аспекте формирования научной картины мира и удовлетворения познавательных интересов дошкольников;

– усилит внимание к вопросам воспитания;

– будет способствовать преодолению деструктивного влияния гаджетов и компьютерных игр на личностное развитие ребенка;

– усилит меры по обеспечению безопасных условий организации образовательного процесса в ДОО.

Таким образом, национальная система измерения качества дошкольного образования позволит преодолеть недооценку обществом значимости этой ступени непрерывного образования в развитии личности ребенка.

В качестве заключения отметим, что в условиях отсутствия единых и прозрачных критериев оценки качества дошкольного образования является актуальным создание национальной системы измерения и оценки, ориентированной не только на организационные условия, но и на реальные образовательные результаты детей. Разработанный критериально-уровневый аппарат позволяет оценивать ключевые направления развития дошкольников (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое), соотнося их с целевыми ориентирами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Важным методологическим основанием модели является опора на традиционные духовно-нравственные ценности российского общества (семья, труд, гражданственность, патриотизм, гуманизм, творчество и др.), что обеспечивает формирование культурной идентичности ребёнка и воспитание социально значимых качеств личности.

Специфика предлагаемой модели оценки качества заключается в применении «мягкой» диагностики, основанной на структурированном наблюдении за ребёнком, анализе его деятельности и создании диагностических ситуаций, что позволяет отслеживать динамику развития ребенка без формализованной аттестации. Внедрение данной модели способствует преодолению дисбаланса между когнитивным и духовно-нравственным развитием дошкольников, укрепляет развивающий потенциал дошкольного образования и отвечает современным вызовам, связанным с обеспечением культурного суверенитета и безопасности России.

Представленная система измерения и оценки качества имеет научную и практическую значимость: с одной стороны, она формирует основу для совершенствования педагогической диагностики и мониторинга качества дошкольного образования; с другой стороны, создаёт инструменты для управления качеством дошкольного образования, прозрачные для педагогов, родителей (законных представителей) и государства.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Исследования могут представлять интерес в плане организации воспитательной работы в дошкольных образовательных учреждениях.

Библиографический список


1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования* (ФГОС ДО): утвержден приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013 г. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
3. *Федеральная образовательная программа дошкольного образования*: утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/
4. *Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования.* Приказ Минпросвещения России № 373 от 31.07.2020 г. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74485010/
5. *Независимая оценка качества условий оказания услуг (НОК)*. Основана на Федеральном законе № 392-ФЗ от 05.12.2017. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=440881
6. Виноградова Н.А. *Управление качеством образовательного процесса в ДОУ*: методическое пособие. Москва: Айрис-пресс, 2021.
7. Луковенко Т.Г. Исследование процесса мониторинга качества образования в дошкольных организациях с позиции принятия управленческих решений. *Современное дошкольное образование.* 2024; № 5: 54–67.
8. Майер А. Становление внутренней системы оценки качества дошкольного образования. *Дошкольное воспитание*. 2020; № 6: 24–32.
9. Федосова И.Е. *МКДО-2020. Концепция мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации*. Москва: Национальное образование, 2020.
10. Приступа Е.Н., Рачковская Н.А. Моделирование национальной системы измерения качества дошкольного образования. *Нижегородское образование*. 2025; № 2: 19–27.


References


1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 31.07.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya* (FGOS DO): utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii № 1155 ot 17.10.2013 g. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
3. *Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya*: utverzhdena prikazom Minprosvescheniya Rossii ot 25 noyabrya 2022 g. № 1028. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/
4. *Ob utverzhdenii poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po osnovnym obscheobrazovatel'nym programmam – obrazovatel'nym programmam doshkol'nogo obrazovaniya.* Prikaz Minprosvescheniya Rossii № 373 ot 31.07.2020 g. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74485010/
5. *Nezavisimaya ocenka kachestva uslovij okazaniya uslug (NOK)*. Osnovana na Federal'nom zakone № 392-FZ ot 05.12.2017. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=440881
6. Vinogradova N.A. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa v DOU*: metodicheskoe posobie. Moskva: Ajris-press, 2021.
7. Lukovenko T.G. Issledovanie processa monitoringa kachestva obrazovaniya v doshkol'nyh organizaciyah s pozicii prinyatiya upravlencheskih reshenij. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie.* 2024; № 5: 54-67.
8. Majer A. Stanovlenie vnutrennej sistemy ocenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya. *Doshkol'noe vospitanie*. 2020; № 6: 24-32.
9. Fedosova I.E. *MKDO-2020. Koncepciya monitoringa kachestva doshkol'nogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii*. Moskva: Nacional'noe obrazovanie, 2020.
10. Pristupa E.N., Rachkovskaya N.A. Modelirovanie nacional'noj sistemy izmereniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2025; № 2: 19-27.


*Статья поступила в редакцию 03.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-205-209

***Avanesova T.P.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru, SPIN 57980684*

***Aleksanian A.K.****, teacher, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University; postgraduate, Transport College (Novorossiysk, Russia), E-mail: anna_karakush@mail.ru, SPIN 28298966*

**ON THE ISSUE OF FALSE DATA IN THE DIGITAL FOOTPRINT OF STUDENTS AND METHODS OF IDENTIFYING THEM IN THE EDUCATIONAL PROCESS.**

The relevance of a problem of false data in the digital footprint of students and the methods of identifying them in the educational process is due to the following contradictions identified by the authors in the process of studying the educational process of secondary vocational and higher educational institutions, highlighting the growth of digital literacy, the increase in digital data collection and the dependence of educational decisions on data quality. The objective of the study is to determine a methodology for detecting false data in the digital footprint of students and to develop approaches to improve the reliability of information collection and processing, reducing the risks of making incorrect decisions and improving the effectiveness of the educational process. The authors of the paper consider the following tasks: defining the modern concept of a digital footprint and its role in the educational process; researching methods for obtaining erroneous data when using information resources; analyzing the processing of information received from the point of view of various approaches; the use of artificial intelligence (AI) in the educational process in terms of true and false factors of the digital footprint. In the age of computer technology, it is necessary to systematize the acquisition of true data in the educational

process, excluding false ones in the digital footprint of students, whose future professional activity directly depends on the formation of research interests related to intellectual analysis.

*Key words:* **digital footprint in educational space, false data, professional fields, information technology, machine learning tools, Educational Data Mining, reduce risks of making incorrect decisions, educational analytics**

***Т.П. Аванесова,*** *д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
***А.К. Алексанян,*** *преп., Транспортный колледж, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: anna_karakush@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ЛОЖНЫХ ДАННЫХ В ЦИФРОВОМ СЛЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ И МЕТОДИКЕ ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Актуальность проблемы ложных данных в цифровом следе обучающихся и методики их выявления обусловлена противоречиями, выявленными авторами в процессе исследования образовательного процесса средних профессиональных и высших учебных заведений. Цель исследования заключается в определении методики выявления ложных данных в цифровом следе обучающихся и разработке подходов, позволяющих повысить надёжность сбора и обработки информации, снижая риски принятия некорректных решений и повышая эффективность образовательного процесса. Авторы данной работы рассматривают следующие аспекты: определение современного понятия цифрового следа и его роли в образовательном процессе; исследование методов получения ошибочных данных при использовании информационных ресурсов; анализ обработки полученной информации с точки зрения различных подходов; использование искусственного интеллекта в образовательном процессе с точки зрения правдивых и ложных факторов цифрового следа. В век компьютерных технологий необходима систематизация получения истинных данных в учебном процессе, исключая ложные в цифровом следе обучающихся, чья будущая профессиональная деятельность напрямую зависит от формирования исследовательских интересов, связанных с интеллектуальным анализом.

*Ключевые слова:* **цифровой след в образовательном пространстве, ложные данные, сферы профессиональной деятельности, информационные технологии, инструменты машинного обучения, интеллектуальный анализ образовательных данных, снизить риски принятия некорректных решений, учебная аналитика**

Использование различных информационных ресурсов в процессе обучения создает определенные проблемы с ложными данными в цифровом следе обучающихся. Обращая внимание на отрицательную составляющую при получении обучающимися ложных данных, можно улучшать процесс получения истинных данных в образовательном процессе, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности, поскольку сбор, анализ и обработка данных цифрового следа находит свое применение в разных сферах профессиональной деятельности. При наличии ложной информации, выявленной работодателями в процессе отбора персонала, многие выпускники средних и высших учебных заведений остаются невостребованными на рынке труда.

Что касается роста цифровой грамотности, то, с одной стороны, обучающиеся научились манипулированию своими цифровыми профилями, с другой стороны, представление себя в выгодном свете скрывает нежелательные аспекты своей учебной жизни. Говоря о зависимости образовательных решений от качества полученных данных, следует отметить противоречие, заключающееся, с одной стороны, в огромном количестве данных современных образовательных технологий, с другой стороны, в том, что механизмы анализа часто оказываются неэффективными перед лицом сознательно вводимых ошибок. Следует отметить, что ложные данные влияют на качество знаний, умений и навыков, приобретенных обучающимися в учебном процессе, зачастую приводят к неправильному оцениванию и принятию ошибочных действий в осуществлении будущей профессиональной деятельности.

Под цифровым следом подразумеваются письменные работы обучающихся, заметки, тесты, онлайн-курсы, научные публикации [1].

Так, например, при применении лицензионной компьютерной программы STEP (Students Teaching English Programme) [2], используемой курсантами, студентами, слушателями курсов «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», предоставляется цифровой след тренировочного тестирования и возможность выполнения работы по исправлению ошибок в режиме *Обучение* с возможностью подсказки, эталона ответа, которые исключаются в режиме *Контроль,* который предлагается обучающемуся после получения высоких баллов тестирования в режиме *Обучение*. По окончании тестирования автоматически выводятся на экран полученные результаты (рис. 1).

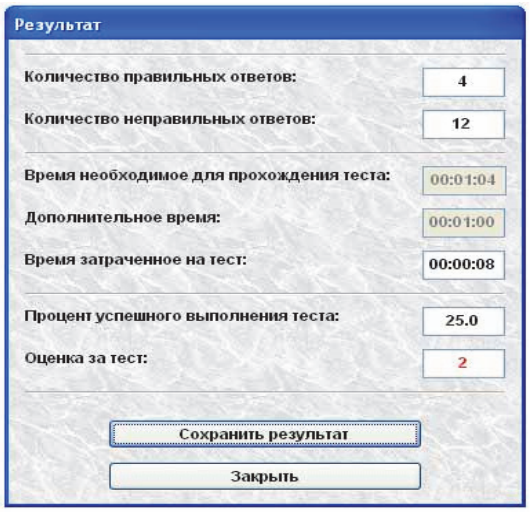



Рис. 1. Выполнение тестирования в режиме *Контроль*

Результаты сохраняются, можно просмотреть ошибочно выполненные действия при тестировании и распечатать по запросу как по отдельно взятому обучающемуся, так и по группе. В протоколе отображены результаты контрольного тестирования (рис. 2). Режим *Удаление* активен только для учётной записи *Администратор*. Допускается просмотр ошибочных действий (рис. 3). В верхней части окна отображаются: количество ошибок, их порядковый номер, стрелки для перехода. Ниже расположены: вопрос, ошибочный ответ тестируемого, правильный ответ для каждой ошибки, допущенной при контрольном тестировании.

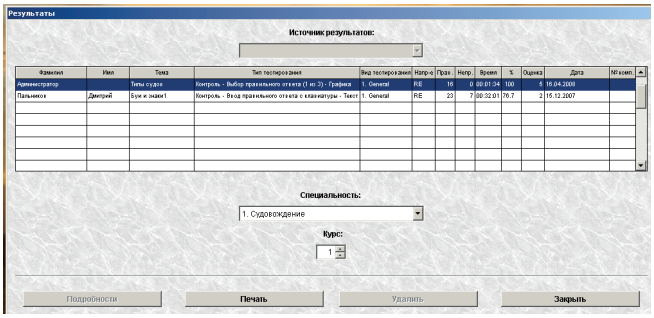



Рис. 2. Протокол тестирования

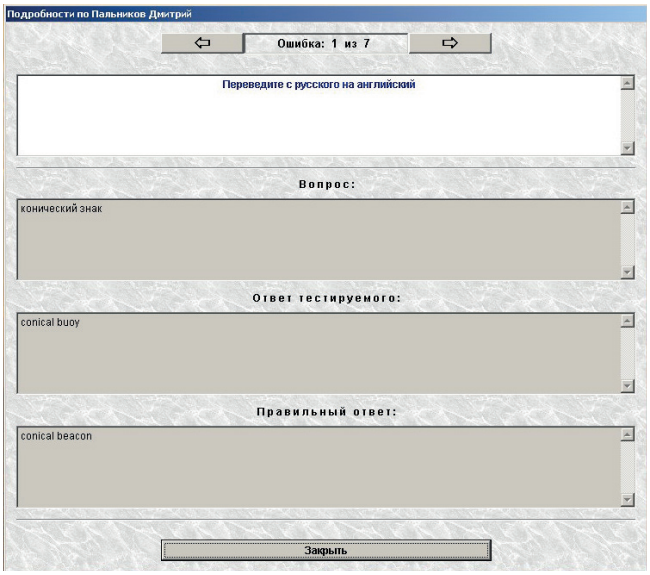



Рис. 1. Просмотр ошибочных действий при контрольном тестировании

Цифровой след в образовательном пространстве должен иметь положительную оценку, в основе его должна быть только правдивая информация. Ложная интерпретация полученной информации или представленной обучающимися намеренно может привести к проблемным ситуациям как при прохождении производственной практики, так и в процессе выполнения профессиональной деятельности на рабочем месте. Современные методики педагогической деятельности позволяют должным образом проектировать технологии процесса обучения в условиях учебных заведений, выявляя и устраняя ложные данные в цифровом следе обучающихся, создавая виртуальную среду для получения правдивой информации в рамках рекомендованных Министерством образования программ.

Информация, размещаемая пользователем на своей странице в цифровой среде, дает возможность получения особых данных о нем, определения его психологических особенностей и когнитивных способностей. Поскольку образовательные ресурсы, используемые обучающимися в процессе получения информации, оказывают большое влияние на качество полученных знаний, то возникает проблема построения цифрового профиля обучающегося, основанного на анализе цифрового следа, объяснение которого имеет различные точки зрения в научных изысканиях. Считается, что в основе цифрового следа находится набор IP-адресов. Однако современные технологии создают новые условия перехода к созданию растущей сетевой активности пользователей, оставляющих огромное количество информации для широкого рассмотрения. Применение поисковых систем, выход на учебные и развлекательные сайты, отправка сообщений, осуществление покупок посредством сети Интернет оставляют цифровой след. Проблема заключается именно в его ложной составляющей. Данные, появляющиеся в социальных сетях, могут быть взяты на вооружение мошенниками, использоваться в отношении как отдельных лиц, так и группы пользователей с целью передачи ложной информации, имеющей отрицательное влияние.

Использование сведений о цифровом следе различными лицами и организациями, исследование процесса их формирования необходимо детально рассматривать, поскольку качество и достоверность цифрового следа далеко не всегда соответствуют действительности. Недостоверная информация, намеренно искажённые факты или случайные ошибки способны существенно повлиять на оценку успеваемости обучающегося, принятие управленческих решений в образовательной организации и даже на формирование репутации учебного заведения.

Перед учебными заведениями ставятся задачи выявления обучающихся, имеющих отрицательные оценки по многим учебным дисциплинам в силу низкого уровня сформированной резильентности в отношении развивающихся современных событий, имеющих различные интерпретации в сети Интернет. Особое внимание должно уделяться проектированию образовательных программ в помощь обучающимся в осваивании учебных дисциплин. Необходимо создавать инструменты анализа и интерпретации базы информационных данных. Каждый обучающийся должен понимать взаимосвязи и взаимовлияния компонентов традиционного и дистанционного обучения на успешность освоения образовательных программ.

Цель исследования – выявление ложных данных в цифровом следе обучающихся и разработка подходов, позволяющих повысить надёжность сбора и обработки подобной информации. Это позволит сделать процесс оценки объективнее, снизить риски принятия некорректных решений и способствовать повышению эффективности образовательного процесса.

Задачи исследования:

1. Определить современные понятия цифрового следа и его роль в образовательном процессе.
2. Рассмотреть методику проектирования получения данных цифрового следа пользователей.
3. Определить целесообразность применения подходов к обработке и интерпретации данных.
4. Проанализировать информационные ресурсы, применяемые в анализе цифрового следа.

Объект исследования: ложные данные в цифровом следе обучающихся, влияющие на формирование личности.

Предмет исследования: эффективное формирование личности в учебном процессе, исключающем получение и инсталляцию ложных данных в сети Интернет.

Методами обработки информации об образовательном процессе, в частности, цифрового следа его субъектов, являются Educational Data Mining (EDM), предоставляющие обширные возможности для анализа и интерпретации полученных результатов. Однако, несмотря на очевидные перспективы применения методов EDM, исследований, связанных с их использованием для моделирования образовательного процесса в вузе, явно недостаточно.

Научная новизна заключается в систематизации получения истинных данных в учебном процессе, исключая ложные в цифровом следе обучающихся.

Теоретическая значимость заключается в анализе методических, технологических, технических ресурсов, применяемых для обучения и управления учебно-образовательным процессом в сфере психолого-педагогических исследований посредством цифровой образовательной среды (ЦОС).

Практическая значимость заключается в разработке подхода, позволяющего повысить надёжность сбора и обработки ложных данных в цифровом следе обучающихся.

Высокие темпы цифровизации общества, популяризация дистанционного образования после 2020 года, реформы в сфере образования диктуют свои правила и условия. Термин «цифровой след» появился относительно недавно, он охватывает личную и общественные сферы деятельности пользователя. Современные авторы считают, что анализ цифрового следа позволит составить точный портрет будущего выпускника. Полученные данные позволят определить уровень общих и профессиональных компетенций, выявить «пробелы» в образовании, оценить уровень вовлеченности в образовательный процесс, предупредить риски и сохранить контингент учебного заведения [3].

В научных трудах указывается, что «цифровой портрет» пользователя может быть сформирован на основе его публикаций, реакций на чужие фото и видео, оставленных комментариев, времени, проведенного в сети и т. д. [4–6].

В настоящее время в научной литературе применяется термин электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), которая представляет собой совокупность электронных информационных ресурсов, информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ [7]. Цифровой след обучающихся – это совокупность всех электронных данных, оставляемых студентами в ходе их взаимодействия с информационными технологиями и цифровыми ресурсами. Этот термин охватывает широкий спектр информации, включая учебные материалы, достижения, коммуникации, социальные сети, поведение в виртуальной среде и многое другое.

Основными компонентами цифрового следа являются:

1. Обучение и академическая деятельность: записи посещений лекций и семинаров; результаты тестирования и экзаменационных работ; курсовая работа, дипломные проекты и научные публикации; электронные учебники и лекции, используемые в учебном процессе [8].
2. Коммуникационная активность: сообщения в электронной почте и мессенджерах; чаты и форумы внутри учебных групп; комментарии и обсуждения на форумах и блогах.
3. Социальные медиа: профили в социальных сетях («ВКонтакте», Telegram и др.); публикации, лайки, репосты и комментарии; группы и сообщества, связанные с образованием и студенческой жизнью.
4. Информационное потребление: история просмотров веб-сайтов и поисковых запросов; просмотры видео на RuTube и других видеохостингах; прочтение статей и книг в электронном формате.
5. Киберсреда поведения: мобильные приложения, используемые ежедневно; игровая активность и взаимодействие с развлекательными сервисами; покупки и транзакции через электронные платёжные системы.

Таким образом, цифровой след обучающихся отражает практически всю жизнь студента в современном мире технологий, обеспечивая возможность глубокого анализа его личностных качеств, способностей и склонностей. Важно отметить, что защита и правильное использование этих данных являются ключевыми аспектами современной образовательной среды.

Ложные данные могут проявляться в различных формах и иметь разные причины возникновения. Классификация видов ложных данных:

*По источнику происхождения*

1 Ошибочные данные:

– ошибки ввода или технического сбоя системы (например, неправильно введённая оценка).

2. Манипуляционные данные:

– намеренное искажение информации студентом (например, фальсификация результатов тестов).

3. Фиктивные данные:

– создаются искусственно, без фактического события (например, фиктивная активность на платформе).

*По характеру проявления*

1. Искажённые данные:

– данные отражают реальные показатели, но представлены некорректно или неполностью (например, выборочное представление успехов ученика).

2. Неполные данные:

– информация отсутствует частично или вовсе (например, пропуск записей о посещении уроков).

3. Дублированные данные:

– одинаковые записи многократно повторяются, создавая иллюзию большей активности (например, многократная отправка одного и того же задания).

*По способу введения*

1. Ручные манипуляции:

– студент самостоятельно меняет значения полей вручную (например, изменение дат посещения занятия).

2. Автоматические методы:

– использование специальных инструментов и скриптов для автоматического изменения данных (например, боты, создающие видимость высокой активности на платформах).

*По степени влияния*

1. Незначительная ложь:

– небольшое отклонение от истины, которое незначительно влияет на итоговую картину (например, незначительное завышение среднего балла).

Значимые фальсификации:

– крупные подтасовки, способные кардинально изменить восприятие успеха или уровня подготовки студента (например, подделка диплома или сертификатов).

Эти классификации помогают лучше понимать природу и возможные последствия ложных данных, а также разрабатывать эффективные стратегии их предотвращения и выявления.

При обработке данных цифрового следа обучающиеся имеют возможность проводить самоанализ учебной деятельности, определять свои «пробелы» в обучении. Имея доступ к этим данным, преподавательский состав получает возможность применять индивидуальный подход к студентам, повышая эффективность обучения. Научные сотрудники оптимизируют вопросы научной деятельности [9]. Понятие «цифровой след» в образовательной деятельности возникло недавно и, соответственно, требует разработки методики сбора и анализа, отвечающей современным стандартам и законам.

При посещении интернет-ресурсов пользователи непроизвольно оставляют свои данные в сети. Различные организации и сервисы анализируют полученную информацию, чтобы составить «портрет» пользователя. Количество затраченного времени, часто посещаемые сайты, реакции на посты, выбранные сообщества, подписки и т. д.

В учебном заведении цифровой след обучающегося формируется с момента поступления и до его выпуска. Он включает в себя персональные данные, успеваемость, посещаемость образовательных платформ учреждения, прохождение онлайн-курсов, участие в конкурсах, олимпиадах и т. д. Существует два типа цифрового следа, определяющие деятельность пользователя в сети:

– активный: данные, публикуемые самим автором. К ним относятся заполненные онлайн-формы, анкеты, электронные письма, загруженные фотографии и видео и т. п.;

– пассивный: данные, собранные без ведома пользователя (IP-адрес, информация о посещенных сайтах, файлы cookies и т. д.).

Сбор данных осуществляется посредством внутренних и внешних информационных ресурсов [5].

Цифровизация образования получила новый виток развития во время пандемии 2020 г. Если ранее онлайн-образование считалось малоперспективным, то сегодня практически каждое учебное заведение имеет свою образовательную платформу с допуском ко всем учебным материалам. По данным отчётных материалов Министерства науки и высшего образования России, за период с 2019 по 2024 год число студентов, обучающихся с применением дистанционных и электронных технологий, увеличилось в 2,6 раза: с 3,1 млн до 8,1 млн человек [10]. При этом огромное количество пользователей, воспользовавшихся доступом к онлайн-образованию, обнаружили низкое качество предоставляемых услуг, несоответствие заявленным стандартам, несоблюдение законодательства. Сложившаяся ситуация обратила на себя внимание государства и стала триггером к реформированию системы онлайн-образования. В Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» были внесены изменения, официально закрепляющие возможность использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронного обучения [11]. Каждая организация, предлагающая возможность получения дистанционного образования, обязана пройти государственную аккредитацию предоставляемых программ.

Применение технологии Big Data осуществляет сбор и анализ огромных массивов информации с помощью методов интеллектуального анализа данных, что позволяет прогнозировать успешность обучающегося с высокой точностью, основываясь на данных результатов основного и единого государственного экзамена, промежуточной аттестации [12]. В университете предполагают, что данная система будет способствовать снижению процента отчислений из-за академической неуспеваемости.

Основными задачами интеллектуального анализа образовательных данных являются: прогнозирование поведения обучающегося в процессе обучения; мониторинг сформированности профессиональных компетенций; разработка новых способов представления учебной информации, соответствующих выявленным познавательным способностям студентов; анализ и прогнозирование конкурентоспособности студентов на рынке труда, а также диагностика уровня качества образования [13].

Интеллектуальный анализ данных включает в себя методы прогнозирования, обнаружения структуры, выявления взаимосвязей, направленные на создание индивидуального подхода к студенту и повышение эффективности учебной деятельности [14].

Обнаружение ложных данных в цифровом следе обучающихся становится важной задачей для современных образовательных учреждений. Информационные технологии позволяют студентам оставлять обширный цифровой след, включающий посты в соцсетях, комментарии, электронные письма, учебные достижения и многое другое. Однако этот след может содержать неверные или умышленно искажённые данные, негативно влияющие на качество образовательного процесса. К наиболее эффективным методам выявления данных можно отнести:

1. Контент-анализ социальных сетей и мессенджеров. Современные образовательные учреждения всё чаще используют социальные сети и мессенджеры для общения с учащимися и родителями. Эти платформы предоставляют значительный объём информации, однако эта информация часто подвергается манипуляции или случайному искажению. Для борьбы с такими случаями применяются следующие инструменты контент-анализа при автоматическом сборе данных:

– специальные программы для сбора публичных записей и комментариев обучающихся позволяют анализировать большой массив информации;

– фильтрация сомнительных публикаций с помощью системы автоматического выделения подозрительных высказываний, содержащих признаки фейков или плагиата;

– модерация содержимого, выделение информации системой для проверяющих сотрудников вручную.

Пример успешного применения контент-анализа: выявление недобросовестных групп в социальной сети, предлагающих готовые контрольные работы или шпаргалки.

2. Использование технологий машинного обучения и Big Data. Искусственный интеллект (ИИ) активно внедряется в образование для повышения эффективности учебного процесса и улучшения его качества. Машинное обучение позволяет выявлять закономерности и аномалии в поведении обучающихся, помогая обнаруживать ложные данные. К таким технологиям относятся:

– кластерный анализ достижений: искусственная система классификации успехов обучающегося по различным критериям (успеваемость, посещаемость, активность) с выделением случаев резких изменений показателей;

– нейронные сети для распознавания изображений с целью идентификации подделанных фотографий дипломов, сертификатов и справок;

– мониторинг поведенческих моделей: алгоритмы фиксируют изменения стиля письменной речи студента, сигнализируя о возможном заимствовании чужих работ.

3. Инструменты автоматизированного контроля, реагирование на попытки обмануть систему учёта успеваемости.

Среди популярных решений выделяются следующие подходы:

– антиплагиат: специализированные сервисы для сравнения текстов студенческих работ с огромным количеством открытых источников, находящие совпадения и предоставляющие отчёт о степени оригинальности документа;

– биометрическая идентификация: применение камеры наблюдения и специальных устройств для фиксации действий студентов во время экзаменов, исключающих возможность списывания или замены личности;

– онлайн-тестирование с блокировкой вкладок браузера с целью минимизации риска использования сторонних ресурсов, выполнение студентами заданий непосредственно на платформе тестирования.

4. Аналитика поведения пользователей в сети. Сегодня многие студенты проводят значительную часть своего времени онлайн, оставляя следы активности в виртуальном пространстве. Именно благодаря этому появляется возможность отслеживать поведение пользователей, применяя специализированные алгоритмы аналитики:

– профилирование аккаунтов: анализ характеристики профиля пользователя (активность, частота посещения страниц, количество друзей);

– определение шаблонов взаимодействия: выявление характерных моделей поведения в различных ситуациях, позволяющих обнаружить отклонения от нормы;

– индикаторы риска: инсталляция метрики риска (частые смены IP-адресов или устройств), сигнализирующая о возможной угрозе.

Применение указанных методов способствует созданию надёжных механизмов противодействия лжи и манипуляциям в образовательных учреждениях, обеспечивая прозрачность и честность. Все данные, полученные в результате сбора, обладают рядом особенностей, требующих специальных методов анализа. Это способствовало появлению Educational Data Mining (EDM). Для обработки данных и их визуализации используют OpenOffice Calc, MS Excel и т. д.; для онлайн-сервисов применяют Loginom, Google Data Studio; программные решения используют KNIME Analytics, Orange, Disco [15].

В 2019 году АНО «Университет Национальной технологической инициативы 2035» предложил разработанный стандарт сбора цифрового следа. Для сбора данных используются аудио- и видеофайлы записи онлайн-конференций, реакции студентов на сообщения и посты в чате и т. д. [16].

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что разработка методики сбора данных цифрового следа требует доработки в связи с новыми реалиями и реформами в сфере онлайн-образования. Отслеживание цифрового следа обучающегося должно положительно влиять на его учебную деятельность, оптимизировать процесс обучения для преподавательского состава и способствовать повышению рейтинга учебного заведения. Полученные данные позволят своевременно реагировать на изменение в посещаемости и успеваемости обучающегося, что позволит максимально сохранить контингент учебного заведения. Существует ряд факторов, способствующих появлению ложных данных в таком следе. К ним относятся человеческие ошибки, технические сбои, преднамеренное манипулирование информацией и даже киберпреступность.

Для эффективного выявления ложных данных были рассмотрены различные методики и инструменты, применяемые образовательными организациями:

– контент-анализ социальных сетей и мессенджеров, позволяющий оперативно выявлять поддельные публикации и комментарии;

– машинное обучение и большие данные, автоматизирующие обработку огромных потоков информации и быстро определяющие подозрительную активность;

– инструменты автоматизированного контроля, препятствующие использованию студентами неправдивых свидетельств и результатов;

– аналитика поведения пользователей в сети, позволяющая построить профили нормального поведения и мгновенно реагировать на отклоняющиеся действия.

Эти меры существенно повышают точность отслеживания реальной ситуации в учебном заведении, способствуют улучшению организации образовательного процесса и предотвращают негативные последствия, связанные с распространением недостоверной информации. Однако важно помнить, что развитие новых технологий порождает новые риски и угрозы, требуя постоянного совершенствования методик и внедрения передовых решений. Поэтому необходимы регулярные обновления существующих подходов и подготовка квалифицированных кадров, способных эффективно применять современные средства анализа и контроля цифровых следов обучающихся.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Считаем, что работа может представлять интерес для методистов и педагогов средних профессиональных и высших учебных заведений.

Библиографический список


1. Курбацкий В.Н. Цифровой след в образовательном пространстве как основа трансформации современного университета. *Высшая школа:* научно-методический и публицистический журнал. 2019; № 5: 40–45.
2. Аванесова Т.П., Пашкульский Д.Г., Гриценко Л.А. *Students' Teaching English Program (STEP).* Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2010613422.
3. Жигалова О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazovatelnoy-sredy-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obschestva
4. Вартанов С.А. Цифровые медиа и Big Data: математический подход к анализу медиасреды. *Век информации*. 2018; Т. 1, № 2: 211–213.
5. Николаенко Г.А. Перспективы использования цифровых следов исследователей для анализа их коммуникативных стратегий (на примере социальной сети ResearchGate). *Социология науки и технологий*. 2019.
6. Тулупьева Т.В., Тафинцева А.С., Тулупьев А.Л. Подход к анализу отражения особенностей личности в цифровых следах. *Вестник психотерапии.* 2016; № 60 (65): 124–137.
7. Вайндорф-Сысоева М.Е., Пчелякова В.В. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах. *Вестник Мининского университета*. 2021; № 3 (36). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy–ispolzovaniya–tsifrovogo–sleda–v–obrazovatelnom–i–nauchnom–protsessah
8. Аванесова Т.П., Печников А.Н., Морозова О.А., Методологические подходы к решению проблем адаптации курсантов к среде морских и военных учебных заведений. *Гуманитарные и социальные науки*. 2024; Т. 104, № 3. DOI: 10.18522/2070-1403-2024-104-3-156-164
9. Глух К.Ю., Пономарев А.С. Феномен когнитивных искажений и их влияние на студентов высших образовательных учреждений. *Вестник науки.* 2023; № 6 (63). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-kognitivnyh-iskazheniy-i-ih-vliyanie-na-studentov-vysshih-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy
10. *TAdviser*. Available at: https://www.tadviser.ru/
11. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
12. Огурцова Е.Ю., Фадеев Р.Н. Большие данные и цифровая аналитика в университетском образовании. *Ноосферные исследования*. 2021; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/bolshie-dannye-i-tsifrovaya-analitika-v-universitetskom-obrazovanii
13. Семёнкина И.А., Прусакова П.В. Направления исследований в области анализа образовательных данных в высшей школе: теоретический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-issledovaniy-v-oblasti-analiza-obrazovatelnyh-dannyh-v-vysshey-shkole-teoreticheskiy-obzor
14. Токтарова В.И., Попова О.Г. Интеллектуальный анализ образовательных данных студентов для создания персонализированной среды обучения. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021)*: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021: 343–352.
15. Лавлинский Н.Е. Применение систем веб-аналитикидля исследования поведения пользователей сайта. *Научные труды Вольного экономического общества России*. 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sistem-veb-analitikidlya-issledovaniya-povedeniyapolzovateley-sayta
16. *Стандарт цифрового следа*. Available at: https://standard.2035.university/


References


1. Kurbackij V.N. Cifrovoj sled v obrazovatel'nom prostranstve kak osnova transformacii sovremennogo universiteta. *Vysshaya shkola:* nauchno-metodicheskij i publicisticheskij zhurnal. 2019; № 5: 40-45.
2. Avanesova T.P., Pashkul'skij D.G., Gricenko L.A. *Students' Teaching English Program (STEP).* Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programm dlya `EVM № 2010613422.
3. Zhigalova O.P. Formirovanie obrazovatel'noj sredy v usloviyah cifrovoj transformacii obschestva. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazovatelnoy-sredy-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obschestva
4. Vartanov S.A. Cifrovye media i Big Data: matematicheskij podhod k analizu mediasredy. *Vek informacii*. 2018; T. 1, № 2: 211-213.
5. Nikolaenko G.A. Perspektivy ispol'zovaniya cifrovyh sledov issledovatelej dlya analiza ih kommunikativnyh strategij (na primere social'noj seti ResearchGate). *Sociologiya nauki i tehnologij*. 2019.
6. Tulup'eva T.V., Tafinceva A.S., Tulup'ev A.L. Podhod k analizu otrazheniya osobennostej lichnosti v cifrovyh sledah. *Vestnik psihoterapii.* 2016; № 60 (65): 124-137.
7. Vajndorf-Sysoeva M.E., Pchelyakova V.V. Perspektivy ispol'zovaniya cifrovogo sleda v obrazovatel'nom i nauchnom processah. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2021; № 3 (36). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-ispolzovaniya-tsifrovogo-sleda-v-obrazovatelnom-i-nauchnom-protsessah
8. Avanesova T.P., Pechnikov A.N., Morozova O.A., Metodologicheskie podhody k resheniyu problem adaptacii kursantov k srede morskih i voennyh uchebnyh zavedenij. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2024; T. 104, № 3. DOI: 10.18522/2070-1403-2024-104-3-156-164
9. Gluh K.Yu., Ponomarev A.S. Fenomen kognitivnyh iskazhenij i ih vliyanie na studentov vysshih obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Vestnik nauki.* 2023; № 6 (63). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-kognitivnyh-iskazheniy-i-ih-vliyanie-na-studentov-vysshih-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy
10. *TAdviser* . Available at: https://www.tadviser.ru/
11. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 23.05.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
12. Ogurcova E.Yu., Fadeev R.N. Bol'shie dannye i cifrovaya analitika v universitetskom obrazovanii. *Noosfernye issledovaniya*. 2021; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/bolshie-dannye-i-tsifrovaya-analitika-v-universitetskom-obrazovanii
13. Semenkina I.A., Prusakova P.V. Napravleniya issledovanij v oblasti analiza obrazovatel'nyh dannyh v vysshej shkole: teoreticheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-issledovaniy-v-oblasti-analiza-obrazovatelnyh-dannyh-v-vysshey-shkole-teoreticheskiy-obzor
14. Toktarova V.I., Popova O.G. Intellektual'nyj analiz obrazovatel'nyh dannyh studentov dlya sozdaniya personalizirovannoj sredy obucheniya. *Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2021)*: sbornik statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2021: 343-352.
15. Lavlinskij N.E. Primenenie sistem veb-analitikidlya issledovaniya povedeniya pol'zovatelej sajta. *Nauchnye trudy Vol'nogo `ekonomicheskogo obschestva Rossii*. 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sistem-veb-analitikidlya-issledovaniya-povedeniyapolzovateley-sayta
16. *Standart cifrovogo sleda*. Available at: https://standard.2035.university/


*Статья поступила в редакцию 01.09.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-208-213

***Terskikh T.F.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Baikal State University (Irkutsk, Russia), E-mail: tirskich@mail.ru*
***Litovkina A.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Baikal State University (Irkutsk, Russia), E-mail: anna220381@yandex.ru*

**THE GAME OF WORDS AND MEANINGS: INTEGRATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS INTO TEACHING RUSSIAN TO FOREIGNERS AT THE INITIAL STAGE.** The paper examines an innovative approach to teaching Russian to foreigners at the initial stage of learning, based on the integration of phraseological units and wordplay. Traditional methods often overlook the importance of a lively and engaging language learning experience, which can reduce students' motivation. The study addresses various aspects of teaching Russian phraseology to foreign students at a university, but we believe that some of these aspects have not been

sufficiently explored. This is due to the lack of a phraseological minimum for different levels of learning Russian as a foreign language and the lack of educational content for a specific group of students, particularly foreign students of the philology profile. Teaching Russian as a foreign language will be more comprehensive if it includes the study of idioms from the very beginning, as this will broaden students' linguistic, speech, and cultural horizons. The methodology involves using idioms in the context of game-based exercises, which not only enhances students' vocabulary but also develops their cognitive abilities and sense of humor. The play on words becomes not just a learning tool, but a way to immerse students in Russian culture and mentality through the language, motivating them to engage in rigorous learning and making the lessons more engaging and lively. The paper also examines the selection of phraseological units by topic and highlights the main issues related to the incorrect use of phraseological units.

*Key words:* **Russian as a foreign language, idioms, preparatory faculty, initial stage, game exercises, vocabulary volume**

***Т.Ф. Терских,*** *канд. филол. наук, доц., Байкальский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: tirskich@mail.ru*
***А.М. Литовкина,*** *канд. филол. наук, доц., Байкальский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: anna220381@yandex.ru*

# ИГРА СЛОВ И СМЫСЛОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В работе рассматривается инновационный подход к преподаванию русского языка иностранцам на начальном этапе обучения, основанный на интеграции фразеологических единиц и игры слов. Традиционные методы часто не учитывают важность живого и увлекательного изучения языка, что может снижать мотивацию студентов. В исследовании рассмотрены разносторонние вопросы, касающиеся обучения иностранных учащихся русской фразеологии в вузе, но, по нашему мнению, некоторые из них изучены в недостаточном объёме. Это связано с отсутствием фразеологического минимума для разных уровней усвоения русского языка как иностранного и несформированностью образовательного контента для определённой группы учащихся, в частности, иностранных студентов филологического профиля. Обучение русскому языку как иностранному будет более объемным при включении изучения фразеологизмов уже на начальном этапе за счет расширения лингвистического, речевого и общекультурного кругозора. Методика включает использование фразеологизмов в контексте игровых упражнений, что позволяет не только обогатить словарный запас учащихся, но и развить их когнитивные способности и чувство юмора. Игра слов становится не просто инструментом обучения, а способом погружения в русскую культуру и менталитет через язык, что мотивирует студентов к добросовестному обучению, делает уроки интересными и живыми. В работе также исследуются вопросы отбора фразеологизмов по темам, отмечены основные вопросы, связанные с нарушением правильного использования фразеологических единиц.

*Ключевые слова:* **русский язык как иностранный, идиомы, подготовительный факультет, начальный этап, игровые упражнения, объем словаря**

Актуальность исследования фразеологизмов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) заключается в стимулировании интереса иностранцев к изучению русского языка; понимание культуры страны способствует быстрой адаптации иностранных учащихся и облегчению коммуникации с русскоязычными собеседниками.

Изучение фразеологизмов помогает иностранцам уже на начальном этапе понимать методы переноса смыслового значения слов и построения оценочных суждений. Недостаток знаний в этой области приводит к тому, что иностранные студенты не могут полноценно осуществлять эффективную коммуникацию на русском языке.

Цель исследования – разработка и апробация инновационной системы упражнений, направленной на осознание фразеологизмов на начальном этапе обучения с целью обогащения словарного запаса студентов-инофонов и адаптации их в русскоязычной среде.

Для достижения поставленной цели необходимо решение ряда задач:

1. Изучение теоретической и методологической литературы по исследуемой теме с целью выявления важности обогащения речи фразеологизмами на начальной стадии обучения (отражено в работах В.В. Виноградова, 1997, Н.М. Шанского, 1969, А.И. Молоткова, 1977, Т.П. Чепковой, 2012 и других авторов).

2. Анализ видов и типов фразеологических единиц. Определение отбора фразеологического материала и объёма словарной работы с фразеологизмами (работы О.В. Мурашовой, 2019, Т.П. Чепковой, 2012, Н.М. Шанского, 1969).

3. Обобщение педагогического опыта и выявление методических приёмов, способствующих оптимальному уровню изучения фразеологизмов (работы О.В. Мурашовой, Н.В. Штыковой, 2019, Т.П. Чепковой, 2010, И.Н. Краснюк, 2016 и др.).

4. Разработка упражнений и заданий, направленных на осознание учащимися фразеологических единиц и их актуализацию в речевой практике (Н.В. Чернова, 2004, Т.П. Чепкова, 2012; И.Н. Краснюк, 2020).

5. Выявление ошибок, возникающих при изучении фразеологизмов иностранными студентами на подготовительном факультете (неясность значения идиомы или вмешательство родного языка) (С.Н. Цейтлин, 2009).

Научная новизна заключается в инновационной разработке системы упражнений для начального этапа обучения фразеологизмам, которая способствует не только усвоению языковых единиц, но и формированию устойчивых коммуникативных навыков.

Теоретическая значимость заключается в разработке новых рекомендаций и типов упражнений, направленных на осознание фразеологизмов на начальном этапе обучения и учитывающих фразеологизмы как средство обогащения словарного запаса и развития речи студентов-инофонов с целью их быстрой языковой адаптации в русскоговорящей среде. Работа с фразеологизмами открывает перед учащимися мир лингвистических возможностей, расширяя их словарный арсенал и совершенствуя культуру общения. Погружение в мир фразеологизмов не только расширяет лексикон, но и развивает у студентов способность мыслить, как настоящий лингвист, улучшая их речевые навыки. Выявляются особенности усвоения фразеологических единиц студентами: это могут быть лексические или грамматические проблемы, трудности с пониманием фразеологизмов, их выделением в контексте, свободным употреблением в собственной речи. Разрабатываются методические приёмы обучения, предлагаются комплексы упражнений, которые помогают обеспечить оптимальный уровень знаний учащихся на начальном этапе обучения. Выявляются и анализируются типичные трудности студентов-инофонов, предлагается коррекция методики преподавания РКИ с целью включения необходимых упражнений по обучению фразеологии, которая может проводиться не только на занятиях, но и в различных формах внеурочной деятельности, например, при проведении культурных мероприятий. Для поддержки обучаемых создаются ситуации успеха. Работа с фразеологизмами может способствовать развитию лингвистических знаний, например, через формирование умения абстрагировать, что важно для обобщения и формирования понятий. Также работа с фразеологизмами может формировать культурную грамотность обучающихся.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования комплекса упражнений по обучению фразеологии иностранцев на начальном этапе в практике преподавания русского языка как иностранного при чтении теоретических и практических курсов, посвященных вопросам межкультурной коммуникации, лингвокультурологии.

Обучение устойчивым сочетаниям русского языка на начальном этапе дает глубокие знания на продвинутом этапе. Через фразеологизмы обучаемые дополнительно входят в среду иностранного языка и его культуру, делая обучение гораздо более интегрированным. Доказано, что знание и понимание иностранными студентами фразеологических единиц делает разговорную речь более эмоциональной и экспрессивной. Таким образом, использование фразеологических единиц иностранными студентами способствует развитию коммуникативной компетенции студентов, позволяет приобщить обучаемых к культуре страны изучаемого языка и развить необходимые речевые навыки.

Вопросы обучения фразеологии иностранных студентов представлены в трудах ученых-классиков. Прежде всего, это концепция В.В. Виноградова, которая «заключается в выдвижении устойчивости сочетаемости компонентов, воспроизводимости и семантической цельности фразеологизмов как их основных характеристик» [1, с. 118–162], Н.М. Шанский расширил классификацию фразеологических оборотов Виноградова, выделив четвёртый тип – «фразеологические выражения» [2, с. 123–164]. В.Н. Телия отмечала, что «вплетение культурно значимой информации в план содержания фразеологизмов и, соответственно, обретение ими роли знаков языка культуры могут быть выявлены в лингвокультурологическом анализе, как общее правило, только на достаточно представительных массивах идеографических полей» [3]. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров рассматривали лингвострановедческий аспект фразеологических единиц [4, с. 167]. Т.П. Чепкова разрабатывала «лингвометодические основы отбора фразеологических единиц и комплекс упражнений» [5, с. 211–213.]. К теоретической базе исследования фразеологизмов относятся также труды А.А. Шахматова, где автор анализирует неразложимые сочетания как «состоящие из двух или нескольких слов, которые представляют одно грамматическое целое, но находятся в такой форме, что нельзя признать их взаимную зависимость и отдельное слово самостоятельным членом предложения» [6, с. 320].

Уже на подготовительном факультете необходимо знакомить иностранцев с разными группами устойчивых сочетаний: идиомами, пословицами, поговорками, грамматическими сочетаниями; учитывать, что смысл фразеологизма соответствует значению составляющих его слов. Например, выражение «быть,

чувствовать себя как дома» будет понятно студентам без объяснения, а идиома *ясно «как дважды два»* потребует объяснения, которое можно сопроводить презентацией детской песенки «Дважды два – четыре». При семантизации необходимо учитывать, что развёрнутое толкование фразеологизма на русском или на родном языке зависит от лингвистических особенностей фразеологизма и от соотношения его с эквивалентной единицей родного языка. Необходимо также активно применять наглядность: рисунки, картинки, фотографии, примеры из художественной литературы и средств массовой информации.

Представителям другой культуры интересны устойчивые обороты, которые отличаются образностью, эмоциональностью и неочевидностью смысла, и они стремятся использовать их в общении. При изучении фразеологии важно научить студентов понимать значение устойчивых выражений, ситуации, в которых они используются, их стилистические особенности и примеры употребления фразеологизмов в речи. О.В. Мурашова, Н.В. Штыкова пишут, что «изучение фразеологии необходимо начинать на ранних этапах обучения, в частности, уже на подготовительном курсе» [7, с. 117–123]. В.И. Зимин акцентирует внимание на «семантизации фразеологического материала и методической организации в использовании типологически разных средств обучения» [8, с. 44–57], так как это знание «обогащает словарный запас и делает речь современного человека насыщенной, эмоциональной, богатой» [9].

Необходимость и своевременность включения изучения фразеологических единиц на начальном этапе обучения доказывает современная ситуация. В настоящее время существуют противоречия между недостаточным обучением фразеологии в рамках русского языка как иностранного и использованием фразеологизмов в живой речи. Это связано прежде всего со сложностью идентификации фразеологизма. Позитивному восприятию и использованию фразеологизмов в речи иностранцами мешает также отсутствие необходимого отбора фразеологических единиц, изучаемых в рамках одной темы. Нужно отметить и недостаточную представленность фразеологизмов в учебниках и учебных пособиях.

Анализ научно-методической литературы помогает сформировать рекомендации для успешного изучения фразеологизмов на начальном этапе иностранными студентами на подготовительном факультете, учитывая уровень подготовки обучаемых, их возрастные особенности и другие факторы. Самая распространенная классификация В.В. Виноградова, в которой выделяется три основных типа: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания. По грамматическому принципу фразеологизмы подразделяются на: 1) эквивалентны слову: делятся на субстантивные, глагольные и наречные (субстантивные: *белая ворона*; глагольные: *писать как курица лапой*; наречные: *как снег на голову*); 2) эквивалентны предложению: *тише едешь – дальше будешь* (можно использовать междометные фразеологизмы в ситуациях, когда студенты хотят понять, почему преподаватель произнес реплику: *Еще чего?).* И фразеологические выражения Н.М. Шанского: *Век живи – век учись. С чувством, с толком, с расстановкой!* Для поздравлений к праздникам можно ввести речевые стереотипы*: успехов в учебе, всего наилучшего.* Чтобы выяснить значение фразеологизма, важно использовать метод моделирования ситуации, например, самый популярный фразеологизм в группе начинающих изучать язык: *писать как курица лапой*, который легко понимают все обучаемые.

Работая над текстами с фразеологизмами, нужно объяснить специфику включения фразеологизма в текст. Активизация фразеологизмов в речи обучаемых предполагает придумывание предложений с ними; объяснение нужности/ненужности фразеологизма в данном контексте; определение лучшего варианта из нескольких фразеологизмов для данной ситуации или текста.

Определение отбора фразеологического материала и объёма словарной работы с фразеологизмами, а также упражнения на выявление, осознание и осмысление фразеологизмов вырабатывают навык восприятия и воспроизведения фразеологизма как единого целого в смысловом отношении. Обобщение педагогического опыта и выявление методических приёмов способствуют оптимальному уровню изучения фразеологизмов. Также при обучении фразеологии используют тематический подход, когда фразеологизмы изучают по таким темам, как описание внешности, характера человека, эмоций, мира животных и растений и др. Отработка навыка использования фразеологизма в речи способствует использованию соответствующих жестов, интонации, придумыванию ролевых игр, участию в создании интересных ситуаций, приближённых к действительности.

На занятиях нами использовались следующие критерии отбора фразеологизмов: повторяемость в речи (знакомых, преподавателей, друзей); однозначность (только одно значение семантизировать на уроке); стилистическая принадлежность (фразеологизмы должны относиться к одному стилю, не смешиваться с другими стилями); соблюдение тематической направленности занятия (например, описание характера человека, описание дома или сада, описание какой-либо ситуации), поскольку «если инофон не владеет знаниями о фразеологических единицах, то он не сможет стать полноценным участником при коммуникации с носителем русского языка» [10, с. 94–99]. С этой целью нами были подобраны ситуативные рисунки датского художника Бидструпа, которые позволили наглядно продемонстрировать такие фразеологические обороты: *жить душа в душу; друзья – не разлей вода; после нас хоть потоп; жили как кошка с собакой; у страха глаза велики* и т. п. Конечно, важно, чтобы предлагаемые для изучения фразеологизмы имели эквиваленты или аналоги в родном языке.

Таким образом, при отборе фразеологизмов важны разные критерии: *статистические*, которые фокусируются на распространённости и частоте употребления фразеологизмов, *методические* – на их значимости в контексте обучения, *лингвистические* – на различных лингвистических характеристиках устойчивых сочетаний. Коммуникативные критерии предполагают значимость выбранного материала для определённой коммуникативной ситуации. При отборе фразеологизмов по этому критерию важно, чтобы они отвечали коммуникативным, познавательным и мотивационным потребностям учащихся.

Нами были подготовлены учебные материалы, включающие фразеологизмы в текстах, упражнениях, аудио- и видеоматериалах. Затем отобранный материал был интегрирован в учебные занятия, в различные аспекты занятий по РКИ. Прежде всего, данные идиомы были включены в часть лексических уроков, уроков по обучению грамматике и также в структуру занятий по культуре. С целью практического использования были организованы занятия с употреблением фразеологизмов в реальных ситуациях общения. В конкретной дискуссии по теме «Жизнь в общежитии: это прекрасно или это ужасно» был использован список фразеологизмов: *жить душа в душу, жить как кошка с собакой, незваный гость, лучше поздно, чем никогда* и др. Была разработана база фразеологизмов, которую студенты использовали как справочный материал. Преподаватель корректировал ошибки и помогал правильно применять выражения в речи. Учет культурных аспектов, связанных с использованием фразеологизмов, способствовал пониманию студентами контекста и уместности применения фразеологизмов. Поощрялось стремление студентов к самостоятельной работе с фразеологизмами. Использовались современные технологии, такие как мобильные приложения, для презентации фразеологизмов и практического использования их в речи.

Один из путей интеграции фразеологизмов в учебный процесс по русскому языку как иностранному – использование тематических групп. Нами были выделены следующие группы: 1) человек (портрет, характер); 2) учёба; 3) общежитие; 4) свободное время; 5) описание ситуации в общественном месте. По каждой теме был представлен список фразеологизмов (примерно 5–7 фразеологизмов), так они легче запоминаются и усваиваются. Например, при изучении темы «Человек: его портрет, характер» были презентованы к усвоению фразеологические единицы, описывающие: а) характер: ум, разум: *голова на плечах, с головой, ходячая энциклопедия*; б) заботливость, ответственность: *хлопот полон рот, голова идет кругом*; в) внешность человека: *мал, да удал*; *кровь с молоком* и т. д. Семантизация фразеологизма «голова на плечах» делается с акцентом на выражение одобрения умного, сообразительного, толкового человека. *Декан побеседовал со студентом, чтобы выяснить, есть ли у него голова на плечах.* Далее предлагаются синонимы *человек с головой*, *светлая голова*. Упражнения на выявление, осознание и осмысление фразеологизмов вырабатывают навык восприятия и воспроизведения фразеологизма. Студентам предлагается описать, как они представляют себе характеристику человека по следующим фразеологизмам: *черная душа, золотые руки, ходячая энциклопедия.*

Упражнения для обучения лексике заключаются в ознакомлении с новыми идиомами, их семантизации, тренировке в использовании в тексте и в речи при описании картинки, а также в играх, в составлении списка изученных фразеологических единиц, в подборе фразеологизмов-синонимов и фразеологизмов-антонимов и в выявлении «лишнего» фразеологизма. Например, в задании представлено несколько фразеологизмов, в которых нужно найти лишнюю идиому и объяснить свой выбор. Для упражнений с использованием лексемы *вода* использовались следующие фразеологизмы: «*как две капли воды* – о внешнем сходстве; *как рыба в воде* – свободно и непринуждённо; *водой не разлить* – о крепкой дружбе; *много воды утекло с тех пор* – много времени прошло; *тише воды, ниже травы* – скромно, незаметно себя вести» [11]. Студентам было предложено составить предложение, в котором использовался бы один из указанных фразеологизмов.

Для обучения грамматике применялись упражнения, направленные на закрепление грамматических конструкций в речи обучаемых:

– использование фразеологизмов для иллюстрации грамматических явлений и закрепления их в речи. К примеру, при изучении существительных вводились именные фразеологизмы, при изучении глагола – глагольные и так далее. Например, при изучении имени существительного были использованы обороты, соотносительные с существительными по своему значению (например, «золотые руки», «белая ворона»). Было обращено внимание на фразеологизмы, компоненты которых лишь восходят к имени существительному (например, «с минуты на минуту», «с глазу на глаз»);

– изучение грамматических явлений проводилось не на уровне структур и форм, а как средство выражения определённых мыслей, коммуникативных отношений и намерений. В задании на усвоение грамматической структуры фразеологизма студентам было предложено написать предложения с фразеологизмом *золотое время* в разных падежах. Например: *Золотое время – это детство. Сейчас у меня нет такого золотого времени. Я скучаю по золотому времени своего детства.* Затем предлагались задания по усвоению фразеологизма в грамматической, диалогической и письменной форме: 1. Составьте диалог с фразеологической единицей *голубая мечта* так, чтобы фразеологизм употреблялся в разных падежах. 2. Составьте устный рассказ с использованием жестов и мимики, как Вы представляете себе свою *голубую мечту*. 3. Проведите ролевую игру, где один студент рассказывает о своей *голубой мечте*, а другой

критикует его, говоря, что он смотрит на мир *сквозь розовые очки.* 4. Запишите получившийся диалог в тетради. Затем студентам было предложено записать идиомы в список фразеологизмов, составленный ранее, чтобы использовать их в повседневной жизни. Заключительное задание включало работу по эмпирическим ситуативным рисункам Бидструпа «В магазине одежды», «Поездка к морю», «Незваные гости», которая проводилась в письменной форме. Таким образом, система упражнений по русской фразеологии была подчинена коммуникативным задачам обучения, направлена на понимание устной и письменной речи.

Особое значение имеет работа по закреплению фразеологизмов. Задание на поиск фразеологизмов в тексте можно предложить в игровой форме. Например, спросить, кто больше найдёт фразеологизмов в тексте. Также можно попросить найти в тексте фразеологизмы с одинаковым значением и объяснить их. Важно рассмотреть соотнесенность фразеологизма с его объяснением, способность фразеологизма развивать языковое прогнозирование. Таким образом, для закрепления методические рекомендации включают следующие формы работы и типы заданий: составление диалога с использованием фразеологизмов; нахождение фразеологизмов в ряде предложений или в тексте и определение их значения; выбор правильного варианта употребления фразеологизмов; продолжение предложений с определением значения фразеологических оборотов; использование игровых моментов для повышения интереса к обучению.

Игровые упражнения, используемые на занятиях: 1. Закончите идиомы, вспомнив названия животных.

Голоден как ... Нем как ...

Хитёр как ... Устал как ...

Здоров как ... Болтлив как ...

2. Из предложенного списка выберите нужный в данной ситуации фразеологизм и скажите его другу, если: 1) ваш друг идет на экзамен; 2) если Вы очень голодны; 3) если Вы очень устали; 4) если Вы обещаете не говорить ни слова во время лекции; 5) если у Вас отличное здоровье (голоден как волк, устал как собака, нем как рыба, здоров как бык, ни пуха ни пера).

Важно отбирать идиомы, которые можно использовать в диалоге во время занятий: *проглотить язык* – замолчать, перестать говорить, болтать; *вешать нос* – огорчаться; *клевать носом* – задремать на мгновение; *сложа руки* – ничего не делая, бездельничая. Подбор синонимов также актуален в студенческом разговоре: *Скажите, где находиться общежитие? В двух шагах – рукой подать.* Здесь так тесно, *повернуться негде – яблоку негде упасть.* Предлагаются примеры сравнения фразеологизмов со словом-синонимом: *ясно как день – очевидно; как снег на голову – внезапно; проще простого – легко*. Цель таких упражнений – обогащение речи учащихся, формирование образности речи, расширение кругозора и накопление внеязыковой информации. Также для обеспечения закрепления рассмотренных фразеологизмов и соотнесения фразеологического материала с изучаемой грамматической темой необходима работа с лексическими синонимами и подбором фразеологизмов к выделенным словам; с заданиями, направленными на различение фразеологических единиц и свободных словосочетаний. Например, ребенок сидит на шее у отца – это свободное словосочетание. Он здоровый парень, *сидит на шее* у родителей – это фразеологизм. Преподаватель *закрывает глаза* на пропуски студентов – фразеологизм. Отец устал, он закрывает глаза, сидя за столом – свободное словосочетание.

В современном подходе к обучению фразеологии учитываются новые аспекты, например, значение коннотативной фразеологии, которая представляет собой выразительные средства языка. Особенность коннотативного подхода к обучению фразеологизмам иностранцев по русскому языку как иностранному заключается в учёте национально-культурной специфики фразеологизмов. Этот подход предполагает, что фразеологизмы отражают мудрость народа, традиции, поведение, эмоции, и иностранцам, в отличие от носителей языка, не известны смысл, образность, функции и ситуации употребления фразеологизмов. Такой подход к изучению и преподаванию фразеологизмов русского языка не только обогащает лексический запас обучаемых, но и формирует их культурные знания и критическую осведомлённость. Например, интересным является для иностранцев выражение «много воды утекло», в котором коннотативный компонент связан с экспрессивной оценкой большого количества времени, которое не вернуть.

В обучении РКИ необходимо знакомить студентов-инофонов с разными группами устойчивых сочетаний: идиомами, пословицами, поговорками, грамматическими фразеологизмами и фразеосхемами. С целью закрепления в памяти нужных идиом особое внимание следует обратить на самые главные критерии: частотность и коммуникативную ценность. Например, выражение «как без рук» достаточно частотно не только в русской коммуникации, но и в художественной литературе: «Вот беда, – сказал высокий, отодвигая план. – Без компаса – как без рук. Ни съемку сделать, ни по карте ориентироваться» (А. Гайдар «Дальние страны»). Или: «Как там наш старик? Ведь мы без него как без рук» (В. Каверин «Два капитана») [12].

Учет стилистического исполнения фразеологических единиц в различных сферах человеческого общения имеет немаловажное значение в преподавании русской фразеологии иностранцам. Неуместное употребление фразеологических единиц учащимися вызвано неумением употребить именно стилистическую окраску образной единицы, ее экспрессивность. В некоторых случаях «происходит «наложение» двух культур в сознании иностранца, перенос страноведческого значения идиомы русского языка на соответствующую идиому родного языка студента» [13, с. 256].

Следует отметить, что русский язык, по сравнению со многими другими языками, отличает большая степень экспрессивности, что вызывает определенные трудности в процессе обучения. В связи с этим актуален принцип предотвращения речевых ошибок через овладение синтаксической системой изучаемого языка и знание обобщённо-грамматической семантики фразеологизма, принцип привлечения контекста. Необходимо более четко обозначить логическую связь нижеизложенного с вышеизложенным.

Основная причина типичных ошибок в речи иностранцев – недостаточное владение русским языком. Неточности и неправильности в употреблении фразеологических единиц обусловлены семантическими сдвигами в русском и родном языке обучаемого, вольным толкованием текста, недостаточным анализом речевой характеристики персонажа, стилистической направленностью слова, фразеологизма или контекста.

С.Н. Цейтлин описывает в своей работе ошибки «словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, в том числе фразеологические» [14, с. 164]. Немаловажную роль в понимании фразеологических единиц играет такая часть речи, как глагол. Например, частые ошибки происходят в глагольных сочетаниях *играть значение* вместо *играть роль* и *иметь значение*. С глаголом движения «гнать» есть фразеологизм: *гнать волну* (неодобрительное) – чрезмерно торопить или нагнетать обстановку. *Не гони*, то есть не торопи события! Пример употребления: *Не гони волну*, успеем! Студенты используют эту лексему как глагол движения «не беги».

Ошибки, возникающие при неправильном употреблении лексических компонентов во фразеологизме: вместо «отводить глаза в сторону», «не знать, куда глаза девать» студенты используют «опустить брови и глаза»; фразеологизм «закатить глаза» иностранные студенты интерпретируют как «не видеть, куда идешь; падать», что ближе к русскому фразеологизму «упасть в обморок»; вместо «золотые руки» – «блестящие руки». Также встречаются ошибки, связанные с нарушением порядка слов: «одна голова хорошо, а две лучше» – «хорошо одна голова, а лучше две головы». В любом языке встречаются ошибки с непониманием смысла фразеологизма в результате того, что значение идиомы слишком неясно, чтобы вывести его из контекста, или потому, что мешает родной язык. Например, «в Китае в деловых отношениях часто присутствует конструкция “辛苦”, которая дословно переводится как “тяжело трудиться”. Однако эта конструкция используется … для выражения ему благодарности за проделанную работу» [15, с. 245]. В этом плане важна работа по выявлению «идиом, не имеющих эквивалентов в одном из языков» [16, с. 533].

Подводя итог, можно сказать, что интеграция фразеологических единиц в обучение русскому языку иностранцев на начальном этапе обучения позволит избежать недочетов в речи на продвинутом уровне и быстрее адаптировать обучаемых к языковой среде.

Таком образом, сформулированные в работе цель и задачи были решены. На основе проведенного исследования можно отметить, что комплекс упражнений по обучению фразеологии на начальном этапе создан с целью увеличения словарного запаса, а также адаптации и интеграции студентов-инофонов в русскоговорящее общество.

Научная ценность работы заключена в создании и апробации системы упражнений по обучению фразеологизмам на начальном этапе, ориентированных на развитие коммуникативной компетенции студентов-инофонов, с применением предложений, способствующих совершенствованию обучения фразеологическим единицам.

Анализ научно-методической литературы по проблеме обучения фразеологизмам на начальном этапе обучения позволил перечислить работы учёных, которые исследовали фразеологические единицы, выявили принципы их отбора, трудности организации обучения и отметили важность использования национально-культурного своеобразия фразеологизмов для развития интереса к обучению. Многие ученые отметили необходимость знакомства с фразеологизмами уже на начальном этапе обучения (В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, А.И. Молотков, Т.П. Чепкова).

Таким образом, целенаправленное изучение русской фразеологии на уроках русского языка как иностранного необходимо начинать на ранних этапах обучения, в частности, уже на подготовительном курсе, так как в дальнейшем фразеологизмы могут служить средством освоения лексики, грамматики и стилистики русского языка. Представленный комплекс заданий ориентирован на применение приёма анализа внутренней формы фразеологизмов, что помогает прогнозировать актуальное значение идиомы и ситуации её употребления. Задания включают упражнения на создание определённой ситуации, использование наглядности и лингвокультурологическое комментирование. Это упражнения на выявление, осмысление и осознание фразеологизмов, упражнения на усвоение грамматической структуры фразеологизма, конкретные примеры игровых упражнений, коммуникативные задания на основе прочитанных, просмотренных или прослушанных материалов, помогающих автоматизировать навыки практического использования нужных фразеологических единиц в самостоятельных творческих высказываниях студентов.

Теоретическая значимость определила возросшие требования к речи студентов-инофонов и необходимость совершенствования системы изучения фра-

зеологизмов с целью развития образности словаря обучаемых и недостаточной разработанностью рекомендаций, видов упражнений, направленных на осознание и усвоение фразеологических единиц обучаемыми на начальном этапе. В пособиях русского языка выявлено недостаточное количество фразеологического материала и упражнений для полноценного формирования знаний о фразеологизмах у студентов-инофонов на начальном этапе. Исходя из результатов исследования, был подобран комплекс упражнений по изучению фразеологии на начальном этапе, который не только помог усвоить оптимальный уровень знаний обучаемых, но и продемонстрировать живой интерес к русским идиомам, где каждый оборот способен обогатить речь и развить языковое чутьё. Фразеологизмы, проникая в речь, помогают студентам-инофонам ощутить дух былых времён и лучше понять характер русского народа. Таким образом, теоретическая значимость заключается в том, что обучение студентов-инофонов использованию идиом помогает им стать полноценными участниками коммуникации и улучшает качество их речи.

Практическая значимость представленной работы обосновывается целесообразностью изучения фразеологизмов уже на начальном этапе с учётом их роли в отражении национальных особенностей и представляет собой новый взгляд на этот аспект обучения, что важно в свете современных требований к развитию речи обучаемых и необходимости совершенствования системы обучения фразеологизмам как средству речевого развития. Такая направленность позволяет обучаемым соотнести свою культуру с культурой страны изучаемого языка, способствует выявлению схожих и различных черт в восприятии действительности, дает стимул для самообразования.

Особенность данного метода обучения заключается в создании естественной языковой среды, где студенты не только запоминают устойчивые выражения, но и учатся понимать их переносное значение, контекстуальное использование и культурные коннотации. Это способствует более глубокому усвоению языка и формированию коммуникативной компетенции.

Таким образом, активная интеграция фразеологизмов в учебный процесс на начальном этапе по русскому языку – это путь к языковой гармонии в обучении РКИ. Исследования подобного рода создают предпосылки для дальнейшей разработки вопросов отбора, системной организации фразеологизмов и формирования единых методических требований по обучению студентов русской фразеологии в языковом вузе.

Библиографический список


1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины. *Лексикология и лексикография. Избранные труды*. Москва: Наука, 1997.
2. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1969.
3. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. Available at: https://djvu.online/file/qB9P7bDqWeB0s
4. Верещагин Е.М. Язык и культура. *Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*: методическое руководство. Москва: Русский язык, 1990.
5. Чепкова Т.П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории. *Вестник орловского государственного университета*. 2010; № 6 (14): 211–213.
6. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград, 1941.
7. Мурашова О.В., Штыкова Н.В. *Фразеологические единицы в курсе русского языка как иностранного: к вопросу о принципах отбора и приёмах изучения*. 2019; № 12/56: 117–123.
8. Зимин В.И. Национально-культурная специфика внутренней формы фразеологизмов русского языка. *Вестник МГУ*. 1999; № 4, Т. 2: 44–57.
9. Чернова Н.В. *Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2004. Available at: https://newdisser.ru/_avtoreferats/01002741272.pdf
10. Грецкая Т.В., Моторина А.Я. К вопросу об изучении фразеологии на занятиях по РКИ в языковом вузе. *Global and Regional Research*. 2024; Т. 6, № 1: 94–99.
11. Молотков А.И. *Фразеологический словарь русского языка*: свыше 4000 словарных статей. Москва: Русский язык, 1986. Available at: https://djvu.online/file/z7q1Gf8xauyHr
12. Яранцев Р.И. *Русская фразеология*. Словарь-справочник. Москва: Русс. яз., 1997. Available at: https://djvu.online/file/DoruBDiKFsKtY
13. Терских Т.Ф., Лу Ю. Национальное своеобразие языковых единиц в процессе обучения русскому языку. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 12-1: 254–261.
14. Цейтлин С.Н. *Речевые ошибки и их предупреждение*. Москва: Либроком, 2009.
15. Краснюк И.Н., Сунь К. Сравнительный анализ русских и китайских идиом с соматизмом «глаза». *Global and Regional Research*. 2020; Т. 2, № 2: 530–535.
16. Тюкавкина-Плотникова А.А., Назина Ю.С. Составляющие успешной коммуникации России и Китая. *Global and Regional Research*. 2023; Т. 5, № 2: 243–249.


References


1. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskih edinic v russkom yazyke. Osnovnye ponyatiya russkoj frazeologii kak lingvisticheskoj discipliny. *Leksikologiya i leksikografiya. Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1997.
2. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1969.
3. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996. Available at: https://djvu.online/file/qB9P7bDqWeB0s
4. Vereschagin E.M. Yazyk i kul'tura. *Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*: metodicheskoe rukovodstvo. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
5. Chepkova T.P. Lingvometodicheskie aspekty izucheniya russkoj frazeologii v inostrannoj auditorii. *Vestnik orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 6 (14): 211-213.
6. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Leningrad, 1941.
7. Murashova O.V., Shtykova N.V. *Frazeologicheskie edinicy v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo: k voprosu o principah otbora i priemah izucheniya*. 2019; № 12/56: 117-123.
8. Zimin V.I. Nacional'no-kul'turnaya specifika vnutrennej formy frazeologizmov russkogo yazyka. *Vestnik MGU*. 1999; № 4, T. 2: 44-57.
9. Chernova N.V. *Russkaya frazeologiya v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo filologam*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004. Available at: https://newdisser.ru/_avtoreferats/01002741272.pdf
10. Greckaya T.V., Motorina A.Ya. K voprosu ob izucheniі frazeologii na zanyatiyah po RKI v yazykovom vuze. *Global and Regional Research*. 2024; T. 6, № 1: 94-99.
11. Molotkov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*: svyshe 4000 slovarnyh statej. Moskva: Russkij yazyk, 1986. Available at: https://djvu.online/file/z7q1Gf8xauyHr
12. Yarancev R.I. *Russkaya frazeologiya*. Slovar'-spravochnik. Moskva: Russ. yaz., 1997. Available at: https://djvu.online/file/DoruBDiKFsKtY
13. Terskih T.F., Lu Yu. Nacional'noe svoeobrazie yazykovyh edinic v processe obucheniya russkomu yazyku. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 12-1: 254-261.
14. Cejtlin S.N. *Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie*. Moskva: Librokom, 2009.
15. Krasnyuk I.N., Sun' K. Sravnitel'nyj analiz russkih i kitajskih idiom s somatizmom «glaza». *Global and Regional Research*. 2020; T. 2, № 2: 530-535.
16. Tyukavkina-Plotnikova A.A., Nazina Yu.S. Sostavlyayuschie uspeshnoj kommunikacii Rossii i Kitaya. *Global and Regional Research*. 2023; T. 5, № 2: 243-249.


*Статья поступила в редакцию 07.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-213-217

***Fedosenko E.V.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Military Engineering Institute (Engineering and Technical), Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev (Saint Petersburg, Russia), E-mail: efedosenko@yandex.ru*

**MOTIVATIONAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UZBEKISTAN.** The article presents some results of a study of the factors influencing the professional development of Russian as a Foreign Language (RFL) teachers in the Republic of Uzbekistan. Based on the analysis of scientific literature, three major clusters of motives for professional development of RFL teachers are identified: “Motives of professional necessity and development”; “Social and humanistic motives” and “Motives of personal growth and self-realization”. Based on the data from an anonymous survey of RFL teachers (n=158) in Samarkand and the Samarkand region, three distinct motivational profiles of teachers were identified. The first cluster, “Development”, consists of 89% of teachers who are highly motivated and driven by a desire for professional growth. The second cluster, “Career”, consists of 32% of teachers who are focused on external incentives and career prospects. The third cluster, “Commitment”, consists of 28% of teachers who are forced to participate in professional development programs to avoid problems and fulfill their obligations. Recommendations have been proposed to enhance internal motivation.

*Key words:* **artificial intelligence, teaching Russian as a foreign language, RFL, automation, personalization of learning, methodological recommendations**

***Е.В. Федосенко****, канд. психол. наук, доц., Военно-инженерный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург, E-mail: efedosenko@yandex.ru*

# МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УЗБЕКИСТАНЕ

В статье представлены результаты исследования факторов, влияющих на повышение квалификации преподавателей русского языка как иностранного в Республике Узбекистан. По результатам анализа научной литературы выявлены три укрупненных кластера мотивов повышения квалификации учителей русского языка как иностранного: «Мотивы профессиональной необходимости и развития»; «Социальные и гуманистические мотивы»; «Мотивы личностного роста и самореализации».

На основе данных анонимного опроса преподавателей русского языка как иностранного (n = 158) Самарканда и Самаркандской области было выделено три различных мотивационных профиля учителей. Первый кластер – «Развитие»: 89% учителей характеризует высокая внутренняя мотивация и стремление к профессиональному росту. Второй кластер – «Карьера»: 32% ориентированы на внешние стимулы и карьерные перспективы. Третий кластер – «Обязательство»: 28% респондентов вынужденно участвуют в программах повышения квалификации, избегая проблем, выполняя обязательства. Предложены рекомендации по усилению внутренней мотивации преподавателей русского языка как иностранного. Исследование вносит вклад в понимание мотивационной структуры преподавателей русского языка как иностранного и может быть использовано для оптимизации системы повышения квалификации педагогических кадров в Узбекистане и других странах с аналогичным социокультурным контекстом.

*Ключевые слова:* **мотивация преподавателей русского языка как иностранного, повышение квалификации, русский как иностранный, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, профессиональное развитие, профессиональная подготовка учителей русского языка как иностранного**

Современный мир постоянно развивается: экономика, цифровые технологии, необходимо постоянно учиться, обновлять свои компетенции и приобретать новые. Изучение структуры мотивации взрослого человека является на сегодняшний день крайне актуальной темой. Она взаимосвязана, по мнению многих ученых, с потребностью в получении информации, осведомленности, самоэффективности, стремлении к обучению в течение всей жизни, обязанностям, ролям и ответственности взрослого человека [1–5].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью совершенствования системы профессионального развития преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) в условиях современного образовательного пространства. В условиях глобализации и межкультурной коммуникации повышение квалификации педагогов становится ключевым фактором обеспечения высокого качества обучения и адаптации к меняющимся требованиям рынка труда. Анализ мотивационных факторов и выявление мотивационных профилей преподавателей РКИ в Республике Узбекистан позволяют более эффективно разрабатывать стратегии мотивации и программ повышения квалификации, учитывающие внутренние и внешние мотивы педагогов. Исследование актуально для повышения эффективности профессионального развития преподавателей, что способствует развитию межкультурного диалога и укреплению связей между странами в сфере образования. В мировой и отечественной педагогике существует большое количество подходов и моделей обучения взрослых (системно-деятельностный, акмеологический, аксиологический, контекстное обучение, трансформативная модель обучения, саморегулируемое обучение и обучение, основанное на опыте и т. п.). Наиболее важной теоретической моделью является андрагогическая [6]. По словам Тернера, самостоятельное обучение – это процесс, в котором взрослые осознанно подходят к своему обучению, понимают его цель, отвечают для себя на вопросы: «Зачем?», «Как?» и «Чему учиться?» без вертикального контроля государственных организаций повышения квалификации [7]. Этот подход, на наш взгляд, можно адаптировать в контексте развития учителей русского языка как иностранного (РКИ).

Последние 15 лет очень развиты сетевые горизонтальные педагогические профессиональные сообщества взаимообучения и профессиональной поддержки. В Республике Узбекистан они существуют на республиканском, региональном и районном уровнях (обычно используется мессенджер Telegram). Открывают сетевые сообщества творческие учителя-новаторы, активисты, пользующиеся авторитетом среди коллег (часто русский язык для них или является родным, или это билингвы, владеющие русским языком на уровне носителя), и методисты, специалисты государственных центров повышения квалификации в неформальном ключе. На наш взгляд, эти сообщества в большей степени носят характер взаимовыручки и поддержки: учителя делятся ответами к контрольным тестам, заданиям, планами открытых уроков и сценариями внеклассных мероприятий.

Таким образом, целью нашего исследования является разработка модели комплексной мотивационной структуры, которая учитывает множественность и взаимодействие различных мотивов и позволяет более точно диагностировать причины участия в программах повышения квалификации учителей РКИ.

В Узбекистане автор статьи с 2021 года преподавала РКИ в национальных школах, проводила научно-методические мероприятия для учителей Хорезмской, Ферганской областей и преподавала на курсах повышения квалификации учителей русского языка города Самарканда и Самаркандской области при переходе на новую линейку учебников по русскому языку и методику РКИ, также активно взаимодействовала с учителями Ташкента, Каракалпакстана, Бухарской и Кашкадарьинской областей. Такие нововведения, как новые учебники и методика преподавания, для узбекских русистов стали сложным и многоступенчатым переходом, так как методика РКИ значительно отличается от методики преподавания русского как родного и русского как неродного языков. Но базовое филологическое образование учителей русского языка является их преимуществом, а знание русского языка и литературы – важной языковой компетенцией начинающего учителя РКИ.

Основные задачи исследования:

1. Проанализировать современные научные источники по вопросам мотивации преподавателей русского языка как иностранного к повышению квалификации.
2. Выявить и классифицировать основные мотивы повышения квалификации учителей РКИ в Республике Узбекистан.
3. Провести эмпирическое исследование мотивационных профилей преподавателей на базе данных анонимного опроса (n = 158) из Самарканда и Самаркандской области.
4. Определить различия и особенности мотивационных групп, а также их влияние на участие в программах повышения квалификации.
5. Разработать рекомендации для повышения внутренней мотивации педагогов и оптимизации системы профессионального развития.

Научная новизна исследования состоит в разработке инновационной модели комплексной мотивационной структуры, которая учитывает множественность и взаимодействие различных мотивов участников, а также обеспечивает более точное выявление причин их участия в программах повышения квалификации учителей русского языка как иностранного (РКИ). Впервые в контексте Узбекистана проведено комплексное исследование мотивационной структуры преподавателей РКИ.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении теоретических представлений о мотивационной структуре преподавателей в сфере обучения иностранным языкам, в частности русского языка как иностранного, за счет выявления и систематизации ключевых мотивов и мотивационных профилей. Работа также вносит вклад в развитие концептуальных моделей мотивации педагогических кадров, учитывая социально-культурный контекст Узбекистана и особенности профессиональной деятельности учителей РКИ. Обогащает существующие научные подходы к анализу мотивации в сфере профессионального развития, демонстрируя многофакторность и комплексность мотивирующих факторов, а также их взаимодействие.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для разработки более эффективных программ повышения квалификации преподавателей РКИ, ориентированных на внутреннюю мотивацию и профессиональное развитие. Предложенные рекомендации по усилению внутренней мотивации способствуют повышению эффективности профессионального обучения педагогов, что, в свою очередь, влияет на качество обучения русскому языку как иностранному. Полученные данные позволяют адаптировать системы профессионального развития к различным мотивационным профилям преподавателей, что способствует повышению их вовлеченности и удовлетворенности профессиональной деятельностью. Итоги исследования могут быть использованы при формировании политики в области профессионального развития педагогических кадров в Узбекистане и в других странах с подобным социокультурным контекстом.

Материалом и методами исследования стал теоретический анализ научных источников, метод анкетирования респондентов.

Анализ существующей научной литературы позволяет сделать вывод, что уровень профессионального развития и самоэффективности учителя тесно связаны с его мотивацией. Рассмотрим это на примере модели стадий профессионального развития Губермана [3; 8].

*Стадия выживания* (новичок): учитель в основном ориентирован на выживание в профессии и удовлетворение базовых потребностей (получение заработной платы, установление отношений с коллегами). Внешняя мотивация может быть сильным стимулом для повышения квалификации, но она не является устойчивой. Низкий уровень самоэффективности.

*Стадия консолидации*: учитель приобретает опыт и уверенность в своих силах. Он начинает проявлять интерес к профессиональному росту и поиску новых методов и подходов в обучении. Внешняя мотивация все еще важна, но начинает возрастать роль внутренней мотивации. Уровень самоэффективности средний.

*Стадия диверсификации*: на этой стадии учитель становится экспертом в своей области и начинает делиться своим опытом с коллегами. Он ориентирован на профессиональное развитие и повышение качества образования. Внутренняя мотивация становится доминирующей. Высокий уровень самоэффективности.

*Стадия зрелости* (мастер): учитель чувствует удовлетворение от своей работы и стремится передать свой опыт новым поколениям учителей. Альтруистические мотивы становятся наиболее важными. Очень высокий уровень самоэффективности [9].

Учителя с высоким уровнем самоэффективности более уверены в своих силах, мотивированы к профессиональному росту и устойчивы к стрессу и выгоранию. Внутренняя мотивация и самоэффективность поддерживают и усиливают друг друга, создавая позитивный цикл профессионального развития.

По результатам наблюдения и систематических групповых бесед с учителями РКИ национальных школ Узбекистана было выявлено преобладание внешней мотивации над внутренней (материальное вознаграждение, внешнее подкрепление: благодарности, сертификаты и т. п.), что мы склонны объяснять социально-экономическими условиями, невысокой заработной платой учителей, особенностями менталитета. Преобладание внешней мотивации как доминирующей черты может привести к краткосрочному росту компетентности, обусловленный необходимостью соответствовать формальным требованиям для получения стимулов. Однако со временем результатом подобной мотивации становится ограниченное развитие профессиональных качеств, таких как качество преподавания, инновационность и критическое мышление, в связи с ориентацией на формальные критерии оценки. Снижение внутренней мотивации приводит к выгоранию и неудовлетворенности, механическому исполнению своих педагогических функций и авторитарному стилю педагогической деятельности, вызванным отсутствием интереса к профессии и сосредоточенностью на внешних наградах. И, как следствие, низкий уровень самоэффективности, обусловленный недостаточной уверенностью в своих силах и способностях (рис. 1).

Неудовлетворенность профессией является следствием снижения внутренней мотивации и низкой самоэффективности. Недавние научные исследования выявили значимость самоэффективности для учителя иностранного языка [4; 10].

*Причины внешней мотивации*

Согласно анализу научной литературы, причины преобладания внешней мотивации раскрывают теории самодетерминации, справедливости, эффект «сверхмотивации», а также культурные и экономические факторы [10]. Авторы теории самодетерминации утверждают, что чрезмерная ориентация на внешние стимулы может подавлять более устойчивую внутреннюю мотивацию. Учителя, мотивированные внешними наградами, могут уделять больше внимания формальным требованиям, чем реальным потребностям обучающихся и развитию собственных профессиональных качеств.

Эффект «сверхмотивации» заключается в том, что при использовании чрезмерного внешнего вознаграждения за деятельность, которая изначально была интересна человеку, его внутренняя мотивация к этой деятельности может снизиться. В контексте учительства это означает, что если учитель испытывал интерес к преподаванию, то чрезмерное акцентирование внимания на материальных стимулах может снизить этот интерес и привести к выгоранию. Например, в ходе нашей преподавательской деятельности на курсах повышения квалификации учителей мы обратили внимание на отсутствие интереса к различным научно-методическим мероприятиям, которые не подкрепляются наградами (сертификат, благодарность и т. п.) у многих слушателей.

Значимость сертификата, который подтверждает повышение квалификации учителя, но не имеет материального вознаграждения в школе, тоже становится маловажной. Возможно, согласно теории «сверхмотивации», это связано с тем, что у учителей РКИ в национальных школах есть государственная надбавка за сертификат владения языком на уровне С1. По сути, этот сертификат должен быть пороговым документом (языковой компетенцией), без которого учитель РКИ (для кого русский язык не является родным) не может быть допущен к преподаванию русского языка, так же, как и обязательное систематическое повышение квалификации по методике РКИ. Такого вида государственное поощрение (доплата за сертификат С1) является вынужденной мерой внешней мотивации, необходимой в данных социально-экономических условиях и с учетом анализа языковой ситуации в республике.

Особое значение имеет и теория справедливости Адамса, согласно которой люди сравнивают свои усилия и вознаграждение с усилиями и вознаграждением других. Если учитель считает, что его вознаграждение не соответствует его усилиям или не соответствует вознаграждению его коллег, включая таковых из других стран, то у него может возникнуть чувство несправедливости и снижение мотивации. Согласно теории самоактуализации Маслоу, в условиях ограниченных экономических ресурсов материальные стимулы (повышение заработной платы, получение надбавок) могут рассматриваться учителями как средство удовлетворения базовых потребностей (пища, жилье, безопасность), что делает их приоритетными.

Культурные факторы и социальная экономическая ситуация в странах с невысоким уровнем заработной платы учителей и ограниченными возможностями для профессионального развития влияют на то, что материальные стимулы могут быть единственным способом привлечь и удержать квалифицированные кадры в системе образования, а также повысить мотивацию к профессиональному развитию и обучению.

Анализ научной литературы позволяет выстроить классификацию мотивов повышения квалификации учителей РКИ (рис. 2), согласно которой можно выделить ***три группы укрупненных мотивов повышения квалификации учителей:***

1) мотивы профессиональной необходимости и развития;
2) социальные и гуманистические мотивы;
3) мотивы личностного роста и самореализации.

Рассмотрим более подробно каждую группу мотивов.

*Мотивы профессиональной необходимости и развития* можно условно разделить на три подгруппы:

– адаптация к изменяющимся требованиям (внедрение новых стандартов и технологий, интеграция цифровых технологий, работа с разными группами обучающихся);

– совершенствование профессионального мастерства (расширение лингвистической компетенции, освоение новых методических приемов, развитие критического мышления и рефлексии);

– карьерные перспективы и профессиональный рост (расширение профессиональных компетенций, участие в профессиональных сообществах).

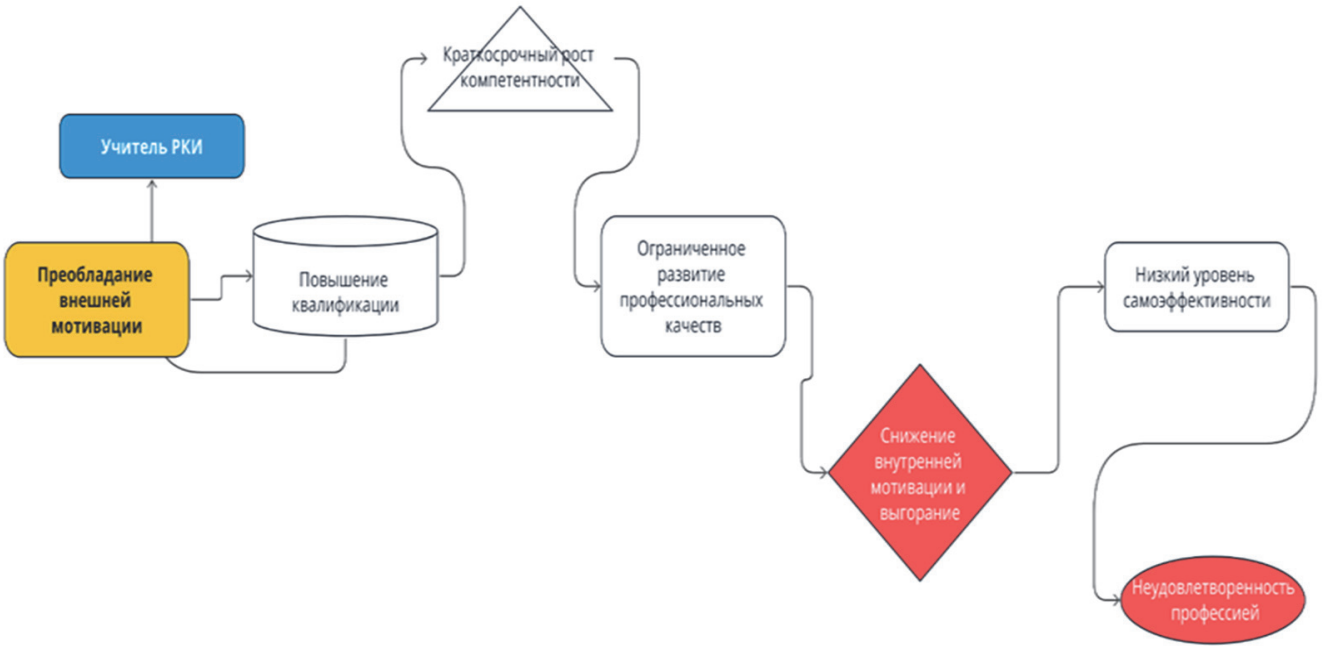



Рис. 1. Мотивация к повышению квалификации учителей РКИ

Рис. 2. Мотивы повышения квалификации преподавателей РКИ

*Социальные и гуманистические мотивы* представлены следующими подгруппами мотивов: желание приносить пользу обществу, которое может выражаться во вкладе в развитие образования и культуры, подготовку будущих поколений. Стремление к социальной справедливости: содействие межкультурному взаимодействию и обеспечение равного доступа к образованию. Вдохновение примером других: социальный мотив взаимодействия, сотворчества, когда ученики вдохновляют на обучение, а коллеги мотивируют к развитию.

*Мотивы личностного роста и самореализации* включают в себя:

– чувство профессиональной идентичности (гордость за свою профессию, ощущение себя частью профессионального сообщества);

– интеллектуальную стимуляцию и любознательность, которая вызвана интересом к культуре и истории изучаемого языка, удовлетворением непосредственных познавательных потребностей учителя;

– самосовершенствование и личностный рост.

**Результаты анкетирования преподавателей РКИ национальных школ Узбекистана**

С целью выявления и анализа мотивов, побуждающих учителей РКИ национальных школ Узбекистана к повышению квалификации, было проведено исследование. Анонимное анкетирование охватило 158 учителей национальных школ Самарканда и Самаркандской области. Респондентам была предложено ответить на вопрос: «Зачем мне курсы повышения квалификации, моя мотивация?» с возможностью множественного выбора из 9 вариантов ответов. Опрос проводился в профессиональных сообществах мессенджера Telegram.

Первичный анализ данных позволяет оценить частотное распределение ответов респондентов по каждому мотиву (табл. 1).

Таблица 1

Частотное распределение мотивов повышения квалификации учителей РКИ (n = 158)

| Вариант ответа | Соотношение, % | Рейтинг ответов |
|---|---|---|
| *Возможности карьерного роста* | **19** | 2,5 |
| Одобрение со стороны руководства, обязанность | 8 | 7,5 |
| Признание и уважение членами педагогического коллектива | 9 | 6 |
| **Возможность самореализации и саморазвития** | **57** | **1** |
| *Возможность проявления самостоятельности, инициативы* | **19** | 2,5 |
| Более высокий уровень квалификации в отличие от коллег | 13 | 5 |
| Честно говоря, я не понимаю, как работать по новой методике и хочу разобраться | 8 | 7,5 |
| Гарантия при возможных конфликтных ситуациях | 5 | 9 |
| Меня просто отправили, я не мог(ла) отказаться | 15 | 4 |

По результатам исследования было сформировано три основных кластера мотивов, отражающих различные ориентации в отношении профессионального развития.

**Кластер 1**: *Внутренняя мотивация и профессиональный рост* (Кластер «Развитие» – 89%). Входящие мотивы: «Возможность самореализации и саморазвития» (57%); «Возможность проявления самостоятельности, инициативы» (19%); «Квалификация более высокого уровня в отличие от коллег» (13%). Можно предположить, что учителя, входящие в этот кластер, рассматривают профессиональное развитие как возможность расширить свои знания и навыки, повысить качество преподавания и квалификации.

**Кластер 2**: *Внешняя мотивация и карьерные перспективы* (Кластер «Карьера» – 32%). Мотивы этого кластера связаны с постоянными внешними стимулами, такими как карьерный рост, одобрение руководства и признание коллег. Учителя, относящиеся к этому кластеру, рассматривают профессиональное развитие как средство достижения карьерных целей и улучшение их серьезности. Ключевые черты данного кластера: ориентация на внешние стимулы, стремление к более высокому карьерному росту, потребность в признании, зависимость от взглядов окружающих. Пример выбранного ответа: «Мне нужно повысить квалификацию, чтобы получить повышение по должности и увеличить зарплату. Также важно, чтобы коллеги уважали меня как профессионала».

**Кластер 3:** «*Пассивные исполнители*» (Кластер «Обязательство» – 28%). Учителя, входящие в этот кластер, имеют низкий уровень самореализации, который характеризуется низкой мотивацией к саморазвитию и высокой зависимостью от внешних факторов (принуждение со стороны руководства, непонимание новых методик), рассматривают повышение квалификации как формальную обязанность, а не как возможность для профессионального роста. Учителя, относящиеся к этому кластеру, участвуют в программах повышения квалификации из-за распоряжения руководства с целью избегания возможных конфликтов или непонимания новых методик обучения.

Входящие мотивы: «Меня просто отправили, я не мог(ла) отказаться» (15%), «Честно говоря, я не понимаю, как работать по новой методике и хочу разобраться» (8%), «Гарантия при возможных конфликтных ситуациях» (5%).

Основные черты данного кластера: отсутствие личной заинтересованности, негативное отношение к профессиональному развитию, подчинение внешнему давлению, стремление к избеганию проблем. Пример основного выбора ответа: «Меня просто *отправили на эти курсы, я не мог отказаться»*.

На основе поставленных задач и проведенного исследования можно сделать следующие основные выводы.

Анализ современных научных источников подтвердил сложность и многогранность мотивации преподавателей русского языка как иностранного к участию в программах повышения квалификации, в ходе работы выявлены ключевые теоретические подходы и модели, позволяющие понять мотивационные механизмы.

В результате выявления и классификации мотивов повышения квалификации учителей РКИ в Республике Узбекистан установлено, что мотивационные профили педагогов формируются под воздействием как внутренних, так и внешних факторов, среди которых профессиональное развитие, карьерные перспективы, личностные ценности и внешнее стимулирование.

Эмпирическое исследование мотивационных профилей на базе данных анонимных опросов (n = 158) из Самарканда и Самаркандской области показало наличие различных групп педагогов с отличительными мотивационными характеристиками, что свидетельствует о необходимости дифференцированного подхода к их профессиональному развитию. Так, по результатам анкетирования было установлено *доминирование внутренней мотивации:* наибольшая часть преподавателей РКИ (89%) имеют внутреннюю мотивацию и ориентацию на профессиональный рост ради саморазвития и повышения качества преподавания. Это является позитивным результатом, свидетельствующим о заинтересованности учителей в своей профессии и их стремлении к совершенствованию.

Анализ различий выявил, что мотивационные группы существенно отличаются по степени внутренней и внешней мотивации, а также по предпочтениям в отношении форм и методов повышения квалификации, что оказывает влияние на эффективность участия педагогов в программах. Наличие внешних стимулов является определяющим показателем: треть преподавателей (32%) ориентированы на внешние стимулы – мотив карьерного роста и политику коллег. Это свидетельствует о необходимости создания системы стимулирования и поощрения профессиональных достижений преподавателей РКИ.

Разработанные рекомендации направлены на усиление внутренней мотивации преподавателей, создание условий для профессионального роста и повышения привлекательности программ повышения квалификации, а также на оптимизацию системы профессионального развития в целях повышения качества преподавания русского языка как иностранного.

В результате выполненного исследования подтверждена актуальность и сложность мотивационных факторов, стимулирующих преподавателей русского языка как иностранного к участию в программах повышения квалификации. В ходе работы выявлены основные мотивы и особенности мотивационных профилей педагогов в контексте Республики Узбекистан, что позволило систематизировать и классифицировать их на основе эмпирических данных.

Сегодня в Узбекистане созданы максимальные возможности повышения квалификации учителей русского языка, особенно РКИ. Существует большое количество международных проектов, как точечных краткосрочных, так и систематических долгосрочных (например, десятилетний российско-узбекский проект «Класс.Зур»). Открыты образовательные центры от РГПУ имени А.И. Герцена. Региональные центры педагогического мастерства и республиканские НИИ прикладывают максимальные усилия для повышения квалификации специалистов профессорско-преподавательского состава, обучающего учителей, а также самих учителей высшей категории по каскадному методу. Уделяется большое внимание внедрению мировых инноваций, экспериментально апробируются различные модели обучения (финская и сингапурская модели обучения, модели 4-К, 5-Е и т. п.). С большим интересом отслеживаются и внедряются новейшие цифровые технологии.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Предложена новая модель комплексной мотивационной системы, которая учитывает многообразие и взаимодействие различных мотивов участников. Эта модель позволяет более точно определить причины и условия участия педагогов в программах профессионального развития, а также способствует разработке более эффективных стратегий мотивации и поддержки преподавателей. Все это и составило научную новизну нашей работы.

Проведенные исследования и полученные результаты расширяют теоретические представления о мотивации учителей РКИ и создают основу для дальнейших практических мер по повышению внутренней мотивации педагогов, что в конечном итоге способствует повышению качества обучения и развития профессиональных компетенций. Работа представляет интерес как в теоретическом, так и в практическом плане касательно вопросов развития профессиональной мотивации учителей РКИ национальных школ.

Библиографический список


1. Головко О., Данько Ю. Повышение профессиональной компетентности преподавателей иностранных языков в контексте непрерывного педагогического образования. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2024; № 1: 89–99.
2. Selvi K. Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi.* 2011; № 1(1): 61–69.
3. Эллингер А.Д. Концепция самостоятельного обучения и ее значение для развития человеческих ресурсов. *Advances in Developing Human Resources*. 2004; № 6: 158–177.
4. Yildiz Durak H. Examining the acceptance and use of online social networks by preservice teachers within the context of unified theory of acceptance and use of technology model. *Journal of Computing in Higher Education.* 2019; № 31 (1): 173–209.
5. Liu M.H., Kleinsasser R. Exploring EFL teachers' knowledge and competencies: In-service program perspectives. *Language Learning & Technology.* 2015; № 19 (1): 119–138.
6. Бирюкова Н.А. Андрагогика (наука об обучении взрослых) как актуальное направление современной образовательной практики. *Вестник Марийского государственного университета.* 2008; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-nauka-ob-obuchenii-vzroslyh-kak-aktualnoe-napravlenie-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktiki
7. Diker-Coşkun Y.D., Demirel M. Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 2010; № 5: 2343–2350.
8. Ellinger A.D. The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*. 2004; № 6: 158–177.
9. Fidan M., Debbag M., Çukurbasi B. Technology Proficiency Self-Assessments of Teachers Becoming Professional in the 21st Century: A Scale Adaptation Study. *Pegem Journal of Education and Instruction.* 2020; № 10 (2): 465–492.
10. Şen N., Yildiz Durak H. Examining the Relationships Between English Teachers' Lifelong Learning Tendencies with Professional Competencies and Technology Integrating Self-Efficacy. *Educ Inf Technol.* 2022; № 27: 5953–5988.


References


1. Golovko O., Dan'ko Yu. Povyshenie professional'noj kompetentnosti prepodavatelej inostrannyh yazykov v kontekste nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2024; № 1: 89-99.
2. Selvi K. Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi.* 2011; № 1(1): 61-69.
3. `Ellinger A.D. Koncepciya samostoyatel'nogo obucheniya i ee znachenie dlya razvitiya chelovecheskih resursov. *Advances in Developing Human Resources*. 2004; № 6: 158-177.
4. Yildiz Durak H. Examining the acceptance and use of online social networks by preservice teachers within the context of unified theory of acceptance and use of technology model. *Journal of Computing in Higher Education.* 2019; № 31 (1): 173-209.
5. Liu M.H., Kleinsasser R. Exploring EFL teachers' knowledge and competencies: In-service program perspectives. *Language Learning & Technology.* 2015; № 19 (1): 119-138.
6. Biryukova N.A. Andragogika (nauka ob obuchenii vzroslyh) kak aktual'noe napravlenie sovremennoj obrazovatel'noj praktiki. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-nauka-ob-obuchenii-vzroslyh-kak-aktualnoe-napravlenie-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktiki
7. Diker-Coşkun Y.D., Demirel M. Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 2010; № 5: 2343-2350.
8. Ellinger A.D. The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*. 2004; № 6: 158-177.
9. Fidan M., Debbag M., Çukurbasi B. Technology Proficiency Self-Assessments of Teachers Becoming Professional in the 21st Century: A Scale Adaptation Study. *Pegem Journal of Education and Instruction.* 2020; № 10 (2): 465-492.
10. Şen N., Yildiz Durak H. Examining the Relationships Between English Teachers' Lifelong Learning Tendencies with Professional Competencies and Technology Integrating Self-Efficacy. *Educ Inf Technol.* 2022; № 27: 5953-5988.


*Статья поступила в редакцию 02.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-217-220

***Shibankova L.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, senior researcher, Kazan Branch of Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research; senior lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: luz7@yandex.ru*

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION IN A MODERN UNIVERSITY: THE STRUCTURAL MODEL.** The article highlights a problem of developing students' academic motivation in modern conditions of higher school development, emphasizing that students with a high level of academic motivation are able to adapt to the rapidly changing technological reality and life in a highly complex world, and are ready for continuing professional education. The author identifies groups of factors in the human–environment–resources contour that influence the development of academic motivation in a modern university. A structural model (components and their interrelations) of the development of students' academic motivation is described. The results of the research can be used in the organization of optimal conditions, the definition of technologies and mechanisms for the development of academic motivation of students during professional training, in the given conditions of the modern educational environment of an educational organization.

*Key words:* **academic motivation, factors of motivation development, university students, modern university, professional training**

***The article is prepared within the framework of the state assignment FNRE-2025-0002 "Academic motivation of students of different levels of education and factors of its development"***

***Л.А. Шибанкова,*** *канд. пед. наук, доц., ст. науч. сотр., Казанский филиал «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»; доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: luz7@yandex.ru*

# РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ

В статье актуализируется проблема развития академической мотивации студентов в современных условиях развития высшей школы, подчеркивается, что студенты с высоким уровнем академической мотивации способны к адаптации к быстро меняющейся технологической реальности и жизни в сверхсложном мире, готовы к непрерывному профессиональному образованию. Автором выявлены группы факторов в контуре «человек» – «среда» – «технологии», оказывающих влияние на развитие академической мотивации в условиях современного вуза; описана структурная модель (компоненты и их взаимосвязи) развития академической мотивации студентов. Результаты исследования могут быть использованы при организации оптимальных условий, определении технологий и механизмов процесса развития академической мотивации студентов в период профессиональной подготовки в заданных условиях современной образовательной среды образовательной организации.

*Ключевые слова:* **академическая мотивация, факторы развития мотивации, студенты вузов, современный вуз, профессиональная подготовка**

***Статья подготовлена в рамках государственного задания FNRE-2025-0002 «Академическая мотивация обучающихся разных уровней образования и факторы ее развития»***

Актуальность проблемы развития академической мотивации студентов в современном вузе обусловлена несколькими факторами:

– необходимость развития академической мотивации для успешной учебной деятельности и профессиональной подготовки в вузе на высоком уровне и, как следствие, повышение качества высшего образования, соответствие требованиям работодателя к качеству профессиональной подготовки, высокому уровню компетенций и современному рынку труда;

– хороший уровень академической мотивации студентов вузов выступает прочной основой мотивации, необходимой для дальнейшего профессионального развития на следующих этапах профессионализации выпускника высшей школы; перманентность профессионального обучения современного специалиста обусловлена быстро меняющимися социально-экономическими условиями развития общества, всех сфер жизнедеятельности человека, что обусловливает необходимость новых знаний и расширения групп компетенций;

– академическая мотивация, оказывая влияние на личностное развитие обучающегося высшей школы, способствует развитию личностных качеств студентов и, как следствие, успешной социализации в современных условиях жизнедеятельности человека и, что важно, его трудовой деятельности, которая в ответ на современный рынок труда имеет быстро меняющийся характер и требует новые навыки;

– академическая мотивация студентов есть необходимое условие формирования готовности к непрерывному обучению и развитию инструментов познания, к будущему, которое требует умения быстро меняться, развивать технологическую грамотность, предпринимательские навыки, понимание культуры развития вкупе со сложившейся картой ценностей выпускника высшей школы.

Активная академическая деятельность студента как субъекта образовательного процесса детерминирована мотивацией, которая, как отмечает Колокольцева О.В., является динамическим конструктом этой деятельности. Факторы, которые в период профессиональной подготовки в высшей школе оказывают влияние на личность студента, а также возникающие образовательные условия способны изменить академическую мотивацию студента [1]. Таким образом, актуализируется необходимость исследования факторов, оказывающих влияние на академическую мотивацию студентов, обозначения основных компонентов (и их взаимосвязей) структурной модели формирования академической мотивации в современных условиях развития высшей школы. Ибо мотивированный студент вуза, имеющий определенную иерархию ценностей, установок и убеждений, умеет планировать свою учебную и внеучебную деятельность, понимает возможность наличия неудач и способен их преодолевать, регулировать эмоциональные состояния [2].

Цель исследования – построение структурной модели развития академической мотивации студентов в период профессиональной подготовки в современных условиях развития вуза.

Задачами исследования являются: актуализация проблемы развития академической мотивации студентов в современных условиях развития вуза; выявление группы факторов, оказывающих влияние на развитие академической мотивации студентов; построение и описание структурной модели развития академической мотивации студентов в период профессиональной подготовки.

Научная новизна исследования заключается в том, что проведен анализ современных подходов к проблеме развития академической мотивации обучающихся, выявлены группы факторов, оказывающих влияние на ее развитие, построена структурная модель развития академической мотивации студентов в современном вузе.

Теоретическая значимость видится в том, что результаты исследования могут служить основанием для моделирования образовательного процесса с фокусом на академическую мотивацию студентов в заданных условиях образовательной организации.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы при организации оптимальных условий, определении технологий и механизмов процесса развития академической мотивации студентов в период профессиональной подготовки.

Основой исследования явилось теоретическое изучение проблемного поля развития академической мотивации студентов в условиях современного вуза. В процессе исследования использовались такие теоретические методы научного познания, как анализ научных публикаций, обобщение и систематизация.

Материалами исследования стали результаты теоретического анализа научных публикаций поля исследования «академическая мотивация». Фокус данного анализа был направлен на изучение основных факторов, психолого-педагогических условий, ключевых компонентов, которые, по мнению исследователей, оказывают положительное влияние на развитие академической мотивации обучающихся. Наличие множества методологических подходов к исследованию феномена «мотивация», выделение учеными различных ключевых составляющих мотивации детерминируют наличие большого спектра точек зрения на определение ключевых факторов, условий и механизмов развития мотивации, но в то же время обусловливает объективность в определении сущности мотивации.

*Социально-философские подходы:*

– экзистенциальный подход в исследовании мотивации в образовательном процессе акцентирует внимание на возможности увеличения «мотивационного фона» при определении позиции студента как «активного участника изменений системы образования» и образовательного процесса (при этом особое внимание уделяется ответственности и свободе выбора) [3];

– субстанционально-деятельностный подход в изучении мотивации актуализирует использование понятия «сознание», ибо именно сознание выполняет ведущую функцию в целеполагании и определении стратегий ее (цели) достижения [4];

– фокус на мотивацию человеческой деятельности (в ключе нашего исследования – академическая деятельность студентов) «как внутреннюю движущую причину действия и поступков личности» и ее (мотивации) социальную природу [5];

– выделение факторов, влияющих на мотивацию в социально-страховом сегменте (как отмечают социологи и экономисты, данные факторы влияют на мотивацию через удовлетворение потребности в благополучии и безопасности), [6] актуально и для студенчества как социальной группы.

*Психолого-педагогические подходы* отмечают:

– связь внутренней мотивации с субъектностью ("...положительная связь аспектов субъектности с внутренней академической мотивацией способствует повышению вовлеченности студентов в образовательный процесс..." и, как следствие, повышению качества профессиональной подготовки) [7];

– связь академической мотивации студентов с "...удовлетворением психологических потребностей (предикторы академической мотивации) и отчуждением от учебы" [8];

– определение ведущей роли убеждений, цели и ценностей в развитии положительной академической мотивации [9];

– определение академических ресурсов как положительные факторы "... развития качественной мотивации у студентов, ...к коим относятся "вознаграждение, ценность образования, честность, сообщество, семейное окружение [10];

– ориентацию на формирование и развитие и академической мотивации, и профессиональной мотивации у студентов в период их профессиональной подготовки в высшей школе, что наряду с повышением качества обучения будет способствовать формированию их профессиональной идентичности [11].

Анализ исследований ученых в плоскости формирования академической мотивации позволил выявить ключевые факторы, которые, по мнению исследователей, оказывают влияние на ее развитие. Основной контур группы факторов определяют сегменты "человек" – "среда" – "технологии" (табл. 1). Сегмент "человек" включает в себя уровень цель – ценности – смыслы и уровень личностных характеристик. Сегмент "среда" рассматривает социальный уровень, включающий в себя различные спектры взаимодействий студентов с субъектами образовательного процесса в образовательном пространстве вуза, а также с родителями (законными представителями) вне образовательной среды. Сегмент "технологии" объединяет академические, кадровые ресурсы и ресурсы образовательной среды, которые наряду с обеспечением успешной реализации образовательного процесса необходимы для развития академической мотивации студентов.

Таблица 1

Группы факторов, влияющих на развитие академической мотивации студентов

| *Группы факторов* | | *Уровни* | |
|---|---|---|---|
| *Факторы* | сегмент «человек» | цель – ценности – смыслы | – цель – ценности – смыслы обучающегося,<br>– миссия университета,<br>– ценности педагогического коллектива |
| | | личностный | – личностные характеристики обучающегося,<br>– личность педагога,<br>– родители |
| | сегмент «среда» | социальный | – социальное взаимодействие (педагог – обучающийся, обучающийся – обучающийся, обучающийся – родитель),<br>– экосистема университета |
| | сегмент «технологии» | ресурсный | – академические ресурсы,<br>– кадровые ресурсы,<br>– ресурсы образовательной среды |

Выявленные группы факторов, оказывающих влияние на развитие мотивации, встраиваются в структурную модель формирования академической мотивации студентов в современном вузе, находят отражение в той или иной компоненте (блоке) классической модели.

*Целевая компонента структурной модели* определяет генеральную цель как развитие академической мотивации студентов. При этом процесс развития мотивации происходит в условиях образовательной среды вуза в период про-

фессиональной подготовки, целью которой является «...подготовка высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности, ... удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии...» [12]. Значит, уровень академической мотивации студентов должен быть достаточным для того, чтобы:

– стать высококвалифицированным конкурентоспособным специалистом, способным и готовым к трудовой деятельности в современных условиях развития рынка труда и готовым к саморазвитию и непрерывному профессиональному развитию, необходимость которого обусловливает постоянное изменение профессиональных компетенций и быстрое устаревание знаний;

– быть личностью, обладающей интеллектуальными, духовно-нравственными качествами, «включенной» в непрерывный процесс развития, совершенствования, способной к адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Исходя из анализа факторов, оказывающих влияние на развитие академической мотивации студентов, *содержательная компонента* структурной модели содержит в себе следующие выявленные нами уровни факторов.

Уровень «цель – ценности – смыслы», взаимосвязанный с генеральной целью процесса развития академической мотивации (целевая компонента), отражает плоскость субъектов образования, а именно: академические цели студента, формируемые и развиваемые в период профессиональной подготовки ценности и смыслы обучающегося, ценности педагогического коллектива вуза, синхронизируемые с миссией образовательной организации высшего образования. Разумеется, что вектор академических целей у студентов может быть разный: фокус на формирование профессиональных компетенций, ориентация на научно-исследовательскую деятельность или, наоборот, получение высшего образования по наставлению родителей, обучение в вузе как время поиска «своей» профессиональной сферы и т. д. Понимание ориентации цели студентов, их ценностей и смыслов есть, во-первых, необходимое условие выбора правильной педагогической технологии образовательного процесса, инструментов формирования академической мотивации обучающихся высшей школы (здесь необходимо подчеркнуть важность взаимосвязи данного уровня содержательного компонента с технологической и ресурсной компонентами структурной модели). Во-вторых, возможность коррекции и/или развития верного направления профессионализации будущих специалистов, помощь при моделировании будущего. На полях Петербургского международного экономического форума в 2025 году была отмечена важность продвижения ценностей в нынешнюю эпоху впечатлений, актуальность ценностной повестки как фактора профориентации молодых кадров и основы развития человеческого капитала.

*Технологическая компонента* модели включает в себя механизмы и инструменты развития академической мотивации студентов. Это компонента тесно взаимосвязана с ресурсной компонентой структурной модели, ибо если технологическая компонента – это ответ на вопрос «Как?», то ресурсная отвечает на вопросы «Кто?» и/или «Что?» необходимо для реализации процесса и решения задач. На развитие академической мотивации студентов оказывает влияние включенность студента в различные виды деятельности в образовательной среде вуза: учебная деятельность, учебная и производственная практика, внеаудиторные мероприятия, членство в сообществах и т. д. Студент вступает в различные взаимодействия. И если учебный процесс строго регламентирован федеральными государственными образовательными стандартами, то внеаудиторные мероприятия имеют более свободный характер, где выбор остается за студентом согласно его целям, ценностям, задачам. Правильный выбор преподавателем высшей школы инструментов развития академической мотивации студентов предполагает: актуализацию индивидуального подхода при выборе методов и образовательных технологий; постоянную связь с реальной практикой и будущей профессией (необходимо понимание студентом важности учебного материала для успешной профессионализации и жизнедеятельности в будущем); акцент на развитие активных механизмов познания и саморазвития [13]; ведущую роль социального взаимодействия, социальный уровень факторов развития академической мотивации, которые актуализируют влияние социального климата образовательной среды вуза на ее (мотивации) развитие; актуализацию психолого-педагогического сопровождения обучающихся высшей школы.

*Ресурсная компонента* охватывает ресурсное обеспечение, необходимое для успешной реализации процесса развития академической мотивации в условиях образовательной среды вуза, и предполагает грамотное использование капиталов университета: академические ресурсы – интеллектуальный капитал вуза, доступ к которому через углубление профессиональных знаний, расширение профессиональных и надпрофессиональных компетенций способствует развитию интереса к будущей профессии; кадровые ресурсы (педагогический коллектив) – человеческий капитал университета, от профессионального уровня которого зависит качество профессиональной подготовки и уровень академической мотивации; ресурсы образовательной среды, а именно: создание условий для развития личности обучающегося, используя социальное (социальный уровень факторов) и пространственно-предметное окружение образовательной среды [14].

В заключение отметим, что современная высшая школа проходит трансформационные процессы на пути к новой модели высшего образования в России. Профессиональная подготовка в современных условиях ориентирована на гибкость между фундаментальностью и практикоориентированностью, имплементацию трендов социально-экономического развития в систему высшей школы, на знания вкупе с критическим мышлением, проектное обучение, ориентированное на активное взаимодействие и команду. Обращение к проблеме развития академической мотивации студентов в современном вузе обусловлено особой актуальностью, современными вызовами и требованиями к молодым кадрам.

Успешное развитие академической мотивации студентов в современном вузе предполагает знание факторов, оказывающих влияние на ее развитие. Выявленный контур группы факторов «человек» – «среда» – «технологии» объединяет факторы разных уровней, присутствующих в той или иной степени в процессе развития мотивации. Отражение факторов в целевой, содержательной, технологической и ресурсной компонентах структурной модели помогает определить правильную стратегию, выбор технологий, инструментов, ресурсов для развития академической мотивации студентов в современном вузе.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Дальнейшие исследования предполагают более глубокое изучение динамики развития академической мотивации студентов вузов с фокусом на определенный фактор.

Библиографический список


1. Колокольцева О.В. Психологические аспекты ценностно-мотивационной сферы личности в научной литературе. *Базис*. 2023; № 2 (14): 108–112.
2. Гордеева Т.О. *Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия реализации*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 2013.
3. Столбова Н.В. Мотивация в образовательном процессе: философское обоснование, экзистенциальный подход. *Вестник Башкирского университета*. 2010; № 3 (15): 869–872.
4. Гайнутдинова Е.В. Субстанционально-деятельностный подход к изучению феномена мотивации. *Философия и общество*. 2013; № 4 (72): 125–134.
5. Станюкович А.А. *Социально-философский анализ мотивации человеческой деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Москва, 2020.
6. Гильдингерш М.Г., Шадрин А.А. Основные факторы мотивации персонала в организации. *Social science & Humanities*. 2024; № 2 (18): 142–146.
7. Проненко Е.А. Академическая мотивация: связь с субъектностью, верой в свободу, жизненной позицией и осознанным присутствием. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. Яковлева*. 2025; № 8 (1): 9–17.
8. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования. *Психологическая наука и образование*. 2020; № 2 (25): 19–32.
9. Rowell L.L., Hong E., Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling*. 2013; № 16 (3): 158–171.
10. Илюхин А.Г. Факторы развития позитивной мотивации у студентов в современной учебной среде. *Наука и образование*. 2022; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-razvitiya-pozitivnoy-motivatsii-u-studentov-v-sovremennoy-uchebnoy-srede
11. Полевая Н.М., Ситникова В.В. Формирование учебной и профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2023; № 1 (42): 100–103.
12. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
13. Шибанкова Л.А. Компетенции, знания или инструменты познания: размышления о приоритете образования в будущем. *Гуманитарный вектор образования в эпоху цифровизации*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021: 325–327.
14. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.


References


1. Kolokol'ceva O.V. Psihologicheskie aspekty cennostno-motivacionnoj sfery lichnosti v nauchnoj literature. *Bazis*. 2023; № 2 (14): 108-112.
2. Gordeeva T.O. *Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mehanizmy, usloviya realizacii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2013.
3. Stolbova N.V. Motivaciya v obrazovatel'nom processe: filosofskoe obosnovanie, `ekzistencial'nyj podhod. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2010; № 3 (15): 869-872.
4. Gajnutdinova E.V. Substancional'no-deyatel'nostnyj podhod k izucheniyu fenomena motivacii. *Filosofiya i obschestvo*. 2013; № 4 (72): 125-134.
5. Stanyukovich A.A. *Social'no-filosofskij analiz motivacii chelovecheskoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2020.

6. Gil'dingersh M.G., Shadrin A.A. Osnovnye faktory motivacii personala v organizacii. *Social science & Humanities*. 2024; № 2 (18): 142-146.
7. Pronenko E.A. Akademicheskaya motivaciya: svyaz' s sub`ektnost'yu, veroj v svobodu, zhiznennoj poziciej i osoznannym prisutstviem. *Innovacionnaya nauka: psihologiya, pedagogika, defektologiya. Yakovleva*. 2025; № 8 (1): 9-17.
8. Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. Vzaimosvyaz' bazovyh psihologicheskih potrebnostej, akademicheskoj motivacii i otchuzhdeniya ot ucheby obuchayuschihsya v sisteme vysshego obrazovaniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2020; № 2 (25): 19-32.
9. Rowell L.L., Hong E., Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling*. 2013; № 16 (3): 158-171.
10. Ilyuhin A.G. Faktory razvitiya pozitivnoj motivacii u studentov v sovremennoj uchebnoj srede. *Nauka i obrazovanie*. 2022; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-razvitiya-pozitivnoy-motivatsii-u-studentov-v-sovremennoy-uchebnoy-srede
11. Polevaya N.M., Sitnikova V.V. Formirovanie uchebnoj i professional'noj motivacii studentov v processe obucheniya v vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2023; № 1 (42): 100-103.
12. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
13. Shibankova L.A. Kompetencii, znaniya ili instrumenty poznaniya: razmyshleniya o prioritete obrazovaniya v buduschem. *Gumanitarnyj vektor obrazovaniya v `epohu cifrovizacii*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2021: 325-327.
14. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.

*Статья поступила в редакцию 28.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-220-222

***Yue Xue,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dalian University of Foreign Languages (Dalian, China), E-mail: yuex570@163.com*

**ANALYSIS OF THE TRANSFORMATION OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES.** The paper aims to study the transformation of the development of Russia's digital educational resources under the influence of artificial intelligence technologies. Based on a systematic analysis of the regulatory framework and a review of relevant statistical trends, it identifies the stages of educational digitalization, key forms of digital educational resources, and their classification. The study finds that the application of digital educational resources in Russian education shows development potential, yet issues such as digital inequality and traditional pedagogical attitudes remain prominent. The study summarizes three core characteristics of transformative development: innovative changes at the national level, focused investment in infrastructure, and the construction of a modern digital education system. Drawing on Russia's experience, practical insights are proposed. The research results hold reference value for formulating strategies for the digital transformation of education amid technological challenges.

*Key words:* **digitalization of education, digital educational resources, artificial intelligence, transformation of educational systems, Russian-Chinese comparisons.**

***This article is an interim research outcome of the 2024 Fundamental Research Project of Liaoning Provincial Department of Education "Research on the Global South Turn in Russian Foreign Policy Discourse from the Perspective of National Discursive Power" (Project No.: LJ132410172013)***

***Юе Сюе,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Даляньский университет иностранных языков, г. Далянь, E-mail: yuex570@163.com*

# АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Статья посвящена исследованию трансформации развития цифровых образовательных ресурсов в России под влиянием технологий искусственного интеллекта. На основе системного анализа нормативно-правовой базы и обзора связанных статистических тенденций определены этапы цифровизации образования, ключевые формы цифровых образовательных ресурсов и их классификация. Исследование показывает, что применение цифровых образовательных ресурсов в российском образовании демонстрирует развивающийся потенциал, однако проблемы цифрового неравенства и традиционных педагогических установок остаются актуальными. Исследование выделяет три ключевые характеристики трансформационного развития: инновационные изменения на национальном уровне, целенаправленные вложения в инфраструктуру и создание современной системы цифрового образования. На основе российского опыта предлагаются практические выводы. Результаты исследования имеют референсное значение для разработки стратегий цифровой трансформации образования в условиях технологических вызовов.

*Ключевые слова:* **цифровизация образования, цифровые образовательные ресурсы, искусственный интеллект, трансформация образовательных систем, российско-китайские сравнения**

***Работа выполнена при финансовой поддержке Фундаментального научного проекта по теме «Исследование глобального сдвига внешнеполитического дискурса России на Юг с точки зрения права национального голоса» при поддержке Департамента образования провинции Ляонин (2024), номер объекта: LJ132410172013***

Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией образовательных систем в глобальном контексте, где технологии искусственного интеллекта (ИИ) выступают ключевым драйвером трансформации. Особый интерес представляет российский опыт, где за последние два десятилетия сформировалась комплексная государственная стратегия цифровизации образования. Несмотря на обширные исследования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), их эволюция под влиянием ИИ-технологий в России остаётся недостаточно изученной с точки зрения системного анализа нормативной базы, практических эффектов и вызовов. При этом понимание данных процессов критически важно для стран, находящихся на аналогичном пути преобразований, где требуется адаптация успешных международных практик.

Целью данной работы является выявление особенностей трансформации развития ЦОР в России под воздействием ИИ-технологий через призму нормативно-правовых изменений, статистических тенденций и структурных характеристик.

Для достижения этой цели решаются следующие задачи: во-первых, систематизировать этапы становления цифровой образовательной политики России; во-вторых, проанализировать динамику внедрения ключевых форм ЦОР (платформы онлайн-обучения, системы дистанционного образования); в-третьих, охарактеризовать качественные сдвиги в создании и применении ресурсов в контексте технологий ИИ; в-четвёртых, сформулировать выводы для оптимизации стратегий цифровой трансформации образования в Китае.

Научная новизна исследования заключается в комплексном сопоставлении нормативных, статистических и классификационных аспектов развития ЦОР России в условиях внедрения ИИ. Впервые выделены три взаимосвязанные характеристики трансформационного развития: инновационный характер государственных инициатив, инфраструктурная ориентированность и формирование экосистемы цифрового образования. Кроме того, предложена адаптация российского опыта для китайского контекста с акцентом на системную интеграцию образовательных, технологических и производственных цепочек.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении научных представлений о моделях цифровизации образования в сравнительной перспективе, углублении классификации ЦОР (информационные, электронные, интерактивные ресурсы) и уточнении критериев их трансформации под влиянием ИИ.

Практическая значимость определяется применимостью выводов для разработки стратегий образовательной политики Китая: усиление топ-дизайна (аналоги российским нацпроектам), модернизация инфраструктуры и подготовка кадров в логике интеграции «наука–производство–образование». Результаты могут быть использованы образовательными учреждениями, регуляторными органами и разработчиками цифровых решений.

В рамках методологии исследования применялись: анализ нормативно-правовых документов, обработка статистических данных, систематизация научных подходов к классификации ЦОР, а также сравнительный анализ для формулирования адаптационных механизмов. Логика изложения отражает последовательность этапов трансформации: от историко-политического контекста через эмпирические тенденции к системным выводам.

Заключение позволит выявить системные характеристики трансформации ЦОР и обосновать адаптацию российского опыта для китайского образовательного контекста.

**I. Процесс цифровизации образования в России**

Цифровизация российского образования представляет собой последовательный процесс, регулируемый государственной политикой. Ключевые этапы [1, с. 512–523]:

**1. Законодательное оформление (2006–2012 гг.):** принятие ФЗ «Об информации» (2006) и ФЗ «Об образовании» (2012), заложивших правовые основы цифровой безопасности и дистанционного обучения.

**2. Стратегическое планирование (2016–2018 гг.):** программа «Современная цифровая образовательная среда» (2016) и нацпроект «Цифровая образовательная среда» (2017). Указ Президента № 204 (2018), поставивший цель вхождения России в топ-5 мировых лидеров в сфере интеллектуальных технологий.

**3. Практическая реализация (2019–н. в.):** Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»: оснащение школ техникой, разработка цифровых сервисов (платформы «Сферум», «Моя школа»). Стратегия Минпросвещения по внедрению ИИ-инструментов к 2030 году.

**II. Развитие ЦОР в России: концептуальные основы и современные тенденции**

**1. Концептуальные основы и роль ЦОР**

ЦОР представляют собой разнообразные образовательные материалы, инструменты и контент, хранимые, представляемые и распространяемые в цифровом формате [2, с. 218–221]. Их развитие обусловлено прогрессом информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих техническую базу для создания и внедрения. Формирование и активное использование ЦОР рассматривается как ключевое направление информатизации и модернизации российской системы образования. Потенциал ЦОР заключается в повышении эффективности и качества образовательного процесса, реализации принципов индивидуализации обучения, обеспечении образовательного равенства и поддержке устойчивого развития сферы образования.

Функциональное назначение ЦОР многогранно: они способствуют внедрению инновационных педагогических практик, трансформируют характер взаимодействия участников образовательного процесса (учитель–ученик, ученик–ученик), существенно расширяют доступ к образовательному контенту и создают условия для персонализации образовательных траекторий. Российские инициативы, такие как платформы «Электронное обучение», «Цифровая школа» и «Сферум», наглядно демонстрируют эти возможности, изменяя способы коммуникации и обогащая образовательную среду. Дополнительно подсистема «Моя школа» вносит вклад в индивидуализацию учебного процесса.

**2. Основные формы и проблематика внедрения ЦОР**

Современный спектр ЦОР включает платформы онлайн-обучения, специализированные образовательные порталы, цифровые учебники и учебные пособия, образовательные приложения, системы дистанционного образования, виртуальные лабораторные среды, электронные библиотечные ресурсы, а также инструменты для онлайн-тестирования и оценки знаний. В российской образовательной практике ключевыми направлениями реализации ЦОР являются электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Их применение способствует повышению доступности образования, внедрению элементов персонализированного подхода и росту интерактивности учебного процесса, выступая катализатором модернизации образовательной системы. Важно отметить выявленную корреляцию между основными формами использования ЦОР и уровнем образованности населения.

Однако анализ также выявляет ряд значимых проблем [3, с. 78–81]:

– Цифровое неравенство: наиболее остро оно проявляется в отдаленных и сельских регионах, где сохраняется дефицит высокоскоростного интернет-доступа и необходимого оборудования для полноценной работы с ЦОР.

– Доминирование традиционных моделей: значительная часть образовательных учреждений продолжает опираться преимущественно на традиционные методы преподавания и бумажные носители информации, что ограничивает интеграцию ЦОР в ежедневную практику.

– Неравномерность распределения ресурсов: наблюдается диспропорция в доступности и качестве ЦОР между разными регионами и типами образовательных организаций.

– Консервативные установки: определенная доля учащихся и их родителей сохраняет предпочтение традиционным формам обучения и проявляет настороженность по отношению к цифровым.

– Дефицит цифровой компетентности: уровень цифровой грамотности и владения необходимыми техническими навыками как у обучающихся, так и у части педагогических работников остается фактором, сдерживающим эффективное использование ЦОР.

Таким образом, несмотря на признаваемый потенциал и наблюдаемый прогресс во внедрении ЦОР в России, их массовое и эффективное использование сдерживается комплексом инфраструктурных, ресурсных, методических и социокультурных факторов. Преодоление этих барьеров требует системных мер на различных уровнях управления образованием.

**3. Классификация цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)**

В условиях глобальной цифровой трансформации образования педагогам необходимо эффективно интегрировать интернет-инфраструктуру, ресурсы и сервисы для достижения учащимися персонализированных, содержательных и комплексных образовательных результатов. Библиотека доступных педагогу ресурсов разнообразна и может быть классифицирована.

В научной литературе [4, с. 79] часто выделяют три основные категории информационно-образовательных ресурсов:

1. Информационные ресурсы: включают как традиционные печатные издания, так и их электронные аналоги (оцифрованные версии), а также интернет-ресурсы. Их основная функция – предоставление информации.

2. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР): представляют информацию в цифровом формате (фотографии, видеофайлы, аудиоматериалы, элементы виртуальной реальности). Характеризуются мультимедийностью, но могут быть пассивными.

3. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР): являются подмножеством ЭОР, но отличаются интерактивностью и дидактической направленностью. Это специально разработанные мультимедийные продукты (интерактивные задания, тренажеры, симуляторы, обучающие игры, адаптивные платформы), основная цель которых – активное вовлечение обучающегося в процесс познания для достижения конкретных учебных целей или решения учебных задач. Ключевая особенность ЦОР – возможность взаимодействия пользователя с контентом, получения обратной связи и адаптации под его действия.

Внедрение ЦОР, особенно интерактивных, предполагает не просто использование новых инструментов, но и трансформацию педагогических практик, повышение компетентности учителя в работе с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ-компетентность) и переосмысление его роли в учебном процессе.

**4. Этапы разработки цифровых образовательных ресурсов и уровни цифровизации**

Возрастающие требования к развитию коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций обучающихся, а также возможности, открываемые искусственным интеллектом и современными информационными технологиями, обусловливают необходимость внедрения новых образовательных технологий. Переход к использованию мультимедийных учебных материалов знаменует новую стадию информатизации школьного образования. Сущность ЦОР заключается в представлении учебной информации мультимодально, интегрируя текст, графику, аудио, видео и анимацию в единую интерактивную среду, что повышает наглядность, доступность восприятия и педагогическую эффективность. Разработка качественного ЦОР – это сложный структурированный процесс. В научно-методической литературе [4, с. 79] он часто описывается как последовательность взаимосвязанных этапов (табл. 1).

Таблица 1

Этапы создания цифровых образовательных ресурсов

| *Этап создания* | *Содержание этапа* |
|---|---|
| *Предварительная подготовка* | Формирование первоначальной идеи ресурса. Оценка имеющихся элементов (материалов, технологий, экспертизы) |
| *Сбор необходимой информации* | Анализ потребностей целевой аудитории (учащихся, преподавателей). Определение основных образовательных целей ресурса |
| *Подготовка содержания* | Декомпозиция образовательных целей на подцели. Разработка детального плана ресурса. Представление содержания в модульной форме |
| *Проектирование* | Разработка общей концепции ресурса (структура, навигация, интерфейс). Выбор медиаформатов (звук, изображение, видео и т. д.). Написание сценариев для интерактивных элементов, видео, анимации. Детальное проектирование и установка интерактивных связей между элементами |
| *Производство (Разработка)* | Программирование и оцифровка контента. Создание графики, звука, видео и других медиаэлементов. Сборка готовых материалов в модули/блоки |
| *Тестирование* | Проведение тестирования ресурса (функциональное, юзабилити, содержательное). Оценка ресурса на соответствие целям и требованиям. Внесение корректировок по результатам тестирования |

*Источник: составлено автором по данным [4, с. 79]*

**III. Характеристики трансформационного развития ЦОР в России**

Постоянный прогресс технологий искусственного интеллекта активизирует неизбежный процесс цифровизации образования, выступая катализатором трансформационных изменений в образовательной сфере. Эта трансформация затрагивает фундаментальные аспекты: образовательные парадигмы, педагогические методы и, что особенно значимо в контексте данного исследования, образовательные ресурсы. Цифровизация создает предпосылки для перехода к качественно новому этапу развития образования, характеризующемуся повышением качества, персонализацией траекторий и диверсификацией форм обучения.

Анализ российского опыта создания и внедрения ЦОР позволяет выделить следующие ключевые характеристики его трансформационного развития:

1. Стратегические инновации на государственном уровне: Российская Федерация реализует последовательную политику в области цифровой трансформации образования, что находит отражение в ряде национальных программ и проектов. Сущность этой характеристики заключается в приоритете использования цифровых технологий как инструмента для структурных изменений в образовании, а не только его технического оснащения [5, с. 26]. Акцент делается на создании системных условий для модернизации.

2. Фокус на развитии цифровой образовательной инфраструктуры. Эта характеристика проявляется в понимании того, что устойчивость цифровой трансформации образования зависит от надежной технологической базы. Ключевыми аспектами являются: (1) повсеместность применения ЦОР: стремление к обеспечению доступности цифровых ресурсов для всех участников образовательного процесса, независимо от локации; (2) глубокая интеграция технологических инноваций: активное внедрение не только ЦОР, но и платформенных решений, инструментов ИИ, анализа данных в образовательную практику; (3) трансформация образовательных моделей: осознание того, что цифровые сервисы и ресурсы являются не дополнением, а основой для пересмотра традиционных форматов обучения и управления образованием.

3. Формирование современной экосистемы цифрового образования: данная характеристика подчеркивает комплексность и системность подхода. Она проявляется через: (1) стратегическое планирование: разработка долгосрочных стратегий развития цифрового образования; (2) создание цифровой образовательной среды: формирование интегрированного пространства, объединяющего ресурсы, инструменты, сервисы и участников; (3) управление на основе данных: использование аналитики больших данных для принятия управленческих решений и персонализации обучения; (4) трансформация педагогических моделей: переход от репродуктивных методов к деятельностным, проектно-исследовательским, смешанным и сетевым формам обучения, опирающимся на возможности ЦОР и цифровых платформ; (5) сотрудничество «наука–производство–образование»: развитие партнерств для создания инновационных образовательных продуктов и подготовки кадров, отвечающих требованиям цифровой экономики.

Эти три взаимосвязанные характеристики определяют вектор трансформационного развития ЦОР в России, направленный на построение гибкой, персонализированной и технологически насыщенной образовательной экосистемы.

Анализ процесса развития ЦОР в России, а также их роли в трансформации образовательной системы позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Согласно исследованиям, ЦОР являются драйвером трансформации: цифровые образовательные ресурсы, особенно интерактивные и основанные на данных, перестают быть просто вспомогательными инструментами. Они становятся ключевым элементом в трансформации педагогических практик, структуры образовательного процесса и системы управления, способствуя достижению целей персонализации, повышения качества и доступности образования.

2. Системность государственного подхода: российский опыт демонстрирует важность стратегического планирования на государственном уровне. Реализация национальных программ (нацпроект «Образование») создает необходимые рамки и ресурсы для масштабной цифровизации, задавая вектор изменений.

3. Критическая роль инфраструктуры: успешное развитие ЦОР и их интеграция в образовательный процесс невозможны без создания надежной цифровой образовательной инфраструктуры. Это включает не только техническую составляющую, но и платформенные решения, системы управления данными и обеспечения информационной безопасности.

4. Необходимость новой образовательной экосистемы: трансформационный потенциал ЦОР в полной мере раскрывается только в рамках современной цифровой образовательной экосистемы. Ее формирование требует системного развития цифровой среды, внедрения управления на основе данных, трансформации педагогических моделей и активного сотрудничества «наука–производство–образование» для разработки инновационных решений и подготовки кадров.

Опираясь на выявленные характеристики и выводы из анализа российского опыта, можно обозначить следующие перспективные направления для развития цифровых образовательных ресурсов и образовательных систем в целом:

1. Углубление стратегического планирования: крайне важно продолжать разработку и реализацию комплексных стратегий цифровой трансформации образования, фокусирующихся не только на технологиях, но и на изменении содержания, методов и системы управления. Эти стратегии должны предусматривать долгосрочное видение и устойчивые механизмы финансирования. Подобный подход находит отражение и в стратегических документах других стран, например, в китайском «Плане развития цифровой экономики на 14-ю пятилетку (2021–2025 годы)» и решениях Национальной образовательной конференции, подчеркивающих важность умного образования и цифровизации как национальных приоритетов.

2. Интеграция и развитие инфраструктуры: приоритетом должно стать создание единой интегрированной и масштабируемой цифровой образовательной платформы, обеспечивающей бесшовный доступ к разнообразным качественным и верифицированным ЦОР, инструментам коммуникации, коллаборации и анализа данных для всех участников образовательного процесса.

3. Фокус на подготовке кадров и интеграции «наука–производство–образование»: ключевым условием успеха является подготовка кадров: как педагогов, обладающих высокой цифровой компетентностью и готовых к использованию новых педагогических моделей, так и специалистов для цифровой экономики.

Таким образом, трансформационное развитие цифровых образовательных ресурсов представляет собой сложный, многогранный процесс, требующий системного подхода на государственном уровне, инвестиций в инфраструктуру и кадры и тесного взаимодействия между образованием, наукой и бизнесом. Российский опыт, несмотря на существующие вызовы, демонстрирует активное движение по этому пути, предлагая ценные инсайты для построения образовательных систем будущего.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Считаем, что полученные результаты будут представлять интерес для разработки стратегий цифровой трансформации образования в условиях технологических вызовов.

Библиографический список


1. Александров А.Ю., Верещак С.Б., Иванова О.А. Цифровизация российского образовательного пространства в контексте гарантий конституционного права на образование. *Высшее образование в России.* 2019; № 15: 512–523.
2. Углова А.П. Цифровые образовательные ресурсы в системе современного образования. *International Journal of Humanities and Natural Sciences.* 2024; № 97: 218–221.
3. Гурова О.В. Использование цифровых образовательных онлайн-платформ в образовательном процессе: возможности и перспективы. *Современное образование в островном регионе: приоритетные направления развития современной школы.* Южно-Сахалинск, 2021: 78–81.
4. Босова Л.Л., Сарафанова Е.В., Тарасова Н.В. *Электронные образовательные ресурсы: оценка качества.* Москва: Федеральный институт развития образования, 2015.
5. Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Озерова О.К. и др. *Образование в цифрах: краткий статистический сборник.* Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023.


References


1. Aleksandrov A.Yu., Vereschak S.B., Ivanova O.A. Cifrovizaciya rossijskogo obrazovatel'nogo prostranstva v kontekste garantij konstitucionnogo prava na obrazovanie. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2019; № 15: 512-523.
2. Uglova A.P. Cifrovye obrazovatel'nye resursy v sisteme sovremennogo obrazovaniya. *International Journal of Humanities and Natural Sciences.* 2024; № 97: 218-221.
3. Gurova O.V. Ispol'zovanie cifrovyh obrazovatel'nyh onlajn-platform v obrazovatel'nom processe: vozmozhnosti i perspektivy. *Sovremennoe obrazovanie v ostrovnom regione: prioritetnye napravleniya razvitiya sovremennoj shkoly.* Yuzhno-Sahalinsk, 2021: 78-81.
4. Bosova L.L., Sarafanova E.V., Tarasova N.V. *`Elektronnye obrazovatel'nye resursy: ocenka kachestva.* Moskva: Federal'nyj institut razvitiya obrazovaniya, 2015.
5. Varlamova T.A., Gohberg L.M., Ozerova O.K. i dr. *Obrazovanie v cifrah: kratkij statisticheskij sbornik.* Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki», 2023.


*Статья поступила в редакцию 28.08.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-222-226

***Vasilyeva V.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: vasilyevavd2016@yandex.ru*

**THE HUMANITARIAN COMPONENT OF ENGINEERING TRAINING IN RUSSIA: PRESENT AND FUTURE.** The article discusses topical issues of the transformation of domestic engineering training that is in demand by society. In connection with the imminent introduction of a new higher education system in Russia, we should think again about what an engineer should be like in the future, whether he is changing in our view as a creator of the technological world fraught with risk and danger, whether the humanitarian component of engineering training will remain in the future, and what it will be. This is the purpose of this study. The objectives

set are to consider the purposefulness and structure of the humanitarian component of the educational process of engineering training, which can be considered as recommendations for the future. The paper provides an analytical study of the humanitarian component of engineering education, provides recommendations on the composition of the universal and professional competencies of a future engineer, provides a list and characterization of the main elements of the humanitarian component of educational programs at a technical university.

*Key words:* **engineer, competencies, engineering education, humanitarian component of engineering training**

***В.Д. Васильева,*** *д-р пед. наук, проф., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: vasilyevavd2016@yandex.ru*

# ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы востребованного обществом преобразования отечественной инженерной подготовки. В связи со скорым внедрением новой системы высшего образования в России следует еще раз задуматься о том, каким должен быть инженер в будущем, изменяется ли он в нашем представлении как созидатель технического мира, сохранится ли и какая будет в будущем гуманитарная составляющая инженерной подготовки. Это является целью настоящего исследования. В качестве поставленных задач выступает рассмотрение целенаправленности и структуры гуманитарной составляющей образовательного процесса подготовки инженеров, которые можно рассматривать как рекомендации на будущее. В работе проведено аналитическое исследование гуманитарной составляющей инженерного образования, даны рекомендации относительно состава универсальных и профессиональных компетенций будущего инженера, приведен перечень и дана характеристика основных элементов гуманитарной составляющей образовательных программ в техническом вузе.

*Ключевые слова:* **инженер, компетенции, инженерное образование, гуманитарная составляющая инженерной подготовки**

В настоящее время мы стоим на пороге внедрения новой системы высшего образования в России, массовый запуск которой ожидается с 2027–2028 учебного года [1]. Но на пути к этому, в условиях единения российского общества, отстаивающего жизненно важные интересы и безопасность нашей страны на ее просторах, инженерно-образовательным сообществам федерального и регионального уровня, в том числе вузам действующего пилотного проекта, подготавливающим нормативную базу профессионального обучения (цели, содержание, применяемые образовательные технологии и условия), следует еще раз задуматься о том, каким должен быть инженер в будущем, изменяется ли он в нашем представлении как созидатель таящего в себе риск и опасности технического мира, сохранится ли в будущем гуманитарная составляющая в инженерной подготовке, какая она будет. На основе анализа проблем инженерного образования, а также рекомендаций и предложений ряда экспертных семинаров и конференций, проведённых по инициативе Ассоциации инженерного образования России, Ю.П. Похолков концептуально приводит определения миссии и стратегической цели развития российского инженерного образования; предлагает для этого принципы организации инженерного образования, включая принцип целеполагания, определяющий прежде всего образ будущего инженера [2].

Еще в прошлом веке «наметился более конструктивный подход к обсуждению проблем техники, отвергающий технократические концепции техники; большое место … занимает нравственная и ценностная проблематика» [3, с. 6]. Ввиду разнообразия современной техносферы, ее всестороннего внедрения в жизнь общества, касаясь природы самого человека, эта тема далее получила активное развитие в работах известных ученых-философов, рассматривающих необходимость проникновения гуманитарного знания в инженерную деятельность, включенности знаний о человеке в инженерное мышление [4–7]. Например, В.В. Чешев в своей работе [4] рассматривает уровни синтеза гуманитарного и инженерно-проектировочного мышления, выделяя социогуманитарные знания при проектировании сложных технических систем, соединяющих техногенный мир и общественную среду; за основу синтеза гуманитарных и профессионально-технических знаний автор принимает философскую антропологию, изучающую культурно-деятельностную природу человека. Авторы статьи [5] М.Н. Кюребекова и М.С. Белинов утверждают взаимосвязь гуманистической направленности обучения и мировоззрения инженера, его миропонимания и мировосприятия; в работе представлен качественный образ «инновационного» инженера XXI века как условие гуманистической перспективы развития российского общества. В.С. Шейнбаум для обоснования закономерности органичного усиления гуманитарного фокуса инженерного мышления предлагает уточнения устоявшихся онтологических представлений об инженерной деятельности; рассматривает гуманитарное мышление как рамку инженерного [6]. По мнению Е.И. Соболевой, инженерные ценности являются обязательными компонентами технического образования, отражающими представления общества об эталоне не только высококвалифицированного специалиста, но и нравственного человека; автор приводит доказательства взаимосвязи развития технического прогресса и профессионального нравственного развития человека в процессе образования [7].

Однозначно, формирование инженерного мышления происходит в образовательных процессах высшего уровня подготовки инженеров, а именно за счет ее гуманитарной составляющей. Весьма актуальным сейчас является проведение комплексного анализа гуманитарной части образовательных программ в технических вузах страны во всем ее многообразии, необходимой в рождающейся отечественной системе высшего образования для обучения и воспитания вооруженного нравственными профессиональными ценностями специалиста в области техники и технологий.

Целью работы является разработка модели необходимой целенаправленности и структуры гуманитарной составляющей образовательного процесса при подготовке инженеров.

В качестве поставленных задач в работе выступают следующие:

1. Исследовать структуру гуманитарной составляющей образовательного процесса подготовки инженеров.
2. Рассмотреть структуру гуманитарной составляющей образовательного процесса в виде комплекса различных элементов.
3. Выстроить модель необходимой целенаправленности и структуры гуманитарной составляющей образовательного процесса подготовки инженеров.
4. Представить разработанную модель в виде методических рекомендаций для преподавателей.

Научная новизна данного исследования заключается в применении комплексного подхода при анализе разнообразных элементов гуманитарной составляющей в инженерной подготовке, охватывающей всю учебную и внеучебную деятельность будущих инженеров в вузе, а также условия их подготовки.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении дидактических принципов/подходов при проектировании всего образовательного процесса профессиональной подготовки инженеров, в выделении важнейших гуманитарных образовательных элементов, отвечающих за формирование в вузе гуманитарно-ориентированных творцов техносферы планеты. Таким образом, результаты настоящего исследования дополняют, уточняют понятие гуманитарной составляющей инженерной подготовки, обогащая образ востребованного обществом инженера и в целом дидактику высшей школы.

Практическая значимость исследования связана с его актуальностью в настоящее время и принципиальной возможностью использовать его результаты на различных уровнях подготовительного процесса проектирования и внедрения новой системы высшего образования в технические вузы страны.

Рассмотрим далее последовательно решение поставленных задач в данном исследовании. Целенаправленность гуманитарной составляющей технического образования прежде всего определяется основными социально-психологическими характеристиками будущего инженера, задаваемыми образовательными стандартами высшего образования. В проектах Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) четвертого поколения можно увидеть универсальные компетенции (УК-1 – УК-8) выпускника технического вуза по различным укрупненным группам направлений как гражданина и патриота своей страны [8]. Однако эти компетенции касаются общекультурной подготовки всех специалистов и не дают полную профессионально-личностную характеристику будущих инженеров. Значит, для проектирования образовательных программ технического вуза прерогатива целеполагания (описания всех компетенций (модели) будущего инженера), видимо, принадлежит не только образовательным стандартам, но и вузовским разработчикам, формирующим полный перечень востребованных обществом компетенций инженера как создателя, творца новых техногенных благ для человека.

Внимание этому уделяли многие исследователи, в том числе представители инженерно-образовательного сообщества [9; 10]. Так, В.Г. Мартынов и В.С. Шейнбаум, рассматривая проблему неполноты представленных в образовательных стандартах инженерных компетенций, отмечают, что «способность осознавать личную ответственность за свои действия, принимаемые решения и быть способным брать её на себя должна быть наипервейшей, ключевой компетенцией работника, начиная от только вступившего на трудовой путь оператора до главы корпорации, министра и ещё выше» [10, с. 110]. По мнению этих авторов, способность инженера нести ответственность, являющаяся следствием таких свойств его личности, как воля и сила характера, совестливость, интеллект и образованность, представляет собой способность инженера действовать в различных жизненных ситуациях, в том числе профессиональных, ответственно. Данное качество инженера вполне может и должно рассматриваться в образовательном процессе как его компетенция.

На основе проведенных ранее авторских исследований и анализа других научных работ, посвященных различным аспектам гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, представим далее перечень предлагаемых элементов гуманитарной составляющей инженерной подготовки в будущем, на наш взгляд, в достаточно широком смысловом значении этого понятия. Модель взаиморасположения гуманитарных элементов образовательного процесса в инженерном образовании представлена на рисунке.

Как видно на рисунке, перечень элементов, по сути, отражает все этапы проектирования образовательного процесса, начиная с целеполагания и заканчивая педагогическими условиями инженерной подготовки. В таком порядке и дадим их краткую характеристику.

1. *Полный перечень профессионально-личностных характеристик будущего инженера в качестве целей/результатов (целеполагание) при проектировании образовательных программ инженерной подготовки.* Считаем и согласны с авторами работы [10] В.Г. Мартыновым и В.С. Шейнбаумом, что весьма целесообразно изначально включить в перечень универсальных компетенций, которые мы видим в проектах ФГОС ВО четвертого поколения, «профессиональную ответственность» будущего инженера как способность и готовность адекватно оценивать риски или ущерб от своих профессиональных решений, стремиться к их минимизации, отвечать за допущенные в своей деятельности ошибки.

В противном случае, если это не будет предусмотрено новыми образовательными стандартами, следует рекомендовать самим техническим вузам включать компетенцию «профессиональная ответственность» в состав, например, прочих профессиональных компетенций в образовательных программах инженерной подготовки.

2. *Дидактически выверенные перечень и содержание социально-гуманитарных дисциплин/модулей, обеспечивающих формирование поставленных образовательных целей – универсальных и профессиональных компетенций будущего инженера.* В скором будущем, возможно, Минобрнауки в любом формате (образовательный стандарт, приказ, письмо, др.) введет обязательный перечень учебных дисциплин в технических университетах [11]. Однако без указания содержания дисциплин этот перечень, на наш взгляд, может быть недостаточным для формирования важнейших инженерных компетенций. Тогда важно, чтобы вузы сохранили возможность вводить в образовательную программу свои собственные учебные дисциплины, а скорее, учебные модули, в которых различные темы научных областей знаний могут сочетаться в произвольном виде в зависимости от ряда формируемых компетенций, сложившихся в вузе традиций и педагогической практики. Например, Волгоградский государственный технический университет имеет практику преподавания таких дисциплин, основанную на научных педагогических исследованиях [12–14].

Также, согласно мнению исследователей в работах [15; 16], сегодня при профессиональной подготовке студентов всех видов инженерных специальностей объективно необходимой становится такая дисциплина (или тема в модуле), как «Профессиональная этика инженера», поскольку она является конституирующим элементом профессии, основой самоопределения специалиста. Эта дисциплина может войти и в обязательный состав социально-гуманитарного блока дисциплин инженерной подготовки по решению Минобрнауки.

3. *Интерактивное проведение семинаров социально-гуманитарных дисциплин с использованием реальных ситуаций из области инженерной практики.* Разнообразие инженерной деятельности на различных этапах жизненного цикла техники и технологий (замысел, проектирование, производство, эксплуатация, утилизация) дает возможность найти множество производственных ситуаций, связанных с принятием инженером на любой должности какого-либо решения. Такие ситуации, как правило, имеют два аспекта: техническое решение (рационально-гностическое) и гуманитарное решение (ценностно-смысловое). Анализ таких ситуаций в разных форматах семинарских занятий: круглый стол, дебаты, ролевые/деловые игры, мозговой штурм, коллоквиум, кейс-метод и др. – должен сопровождаться учебной деятельностью студентов, связанной с рефлексией, проговариванием, действиями студентов для интериоризации социальных норм и ценностей в профессиональной деятельности инженера. Как правило, единственно верное решение в производственных ситуациях отсутствует, поэтому их анализ требует от студента размышления, обоснования и формулировки предлагаемого им решения в конкретной профессиональной ситуации.

Такие реальные инженерные задачи, используемые преподавателями гуманитарных дисциплин для конструирования на практических занятиях личностно-развивающих учебных ситуаций, можно назвать социоинженерными по примеру [17].

4. *Самостоятельная учебно-профессиональная деятельность – междисциплинарное курсовое/дипломное проектирование с обязательным элементом, обладающим гуманитарным потенциалом.* Как правило, эта деятельность связана с проектированием технических систем и технологий, что было в основе выполнения студентами междисциплинарного курсового и дипломного проектов (под руководством преподавателя) в соответствии со своим профессиональным направлением. На протяжении десятилетий прошлого столетия в инженерных вузах страны такая работа активно проводилась; но в начале этого века, с переходом высшего образования на 2-х уровневую Болонскую систему подготовки инженеров, учебно-профессиональное проектирование было фактически утрачено. Сейчас наступила пора вернуть учебное проектирование в образовательные программы технических вузов, но уже в организационно обновленном виде.

Междисциплинарные курсовые/дипломные проекты должны предусматривать инновационное содержательное наполнение – проведение комплексной социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений как на этапе анализа и выбора инженерно-проектировочных решений, так и в процессе защиты проекта для его оценки. Такое преобразование содержания проектов инициирует приобретение студентами опыта экологически и антропо-ориентированной инженерно-проектировочной деятельности. Более подробное изложение педагогической технологии проведения в вузе социогуманитарной экспертизы в процессе студенческого проектирования изложено в авторской работе [18].

5. *Внеаудиторные студенческие мероприятия (скорее, воспитательного характера), направленные на всестороннее (общекультурное) развитие личности будущего инженера, включая формирование его гуманитарных интересов и запросов.* К ним могут относиться такие организованные вузом события с участием студентов, как предметные и межпредметные олимпиады в традиционном и нетрадици-

Рис. 1. Модель взаиморасположения гуманитарных элементов образовательного процесса в инженерном образовании

онном формате, конференции, смотр-конкурсы студенческих научных работ, студенческие краеведческие чтения, экскурсионные занятия в музее истории и науки университета, в памятных местах и музеях родного края, студенческие конкурсы (например, КВН, «Лучший студент года»), фестивали, тематические праздники (например, «Посвящение первокурсников в студенты»), тематические кружки, волонтерское движение и т. д. Кроме того, учёные-социологи предлагают для вовлечения студентов во внеаудиторные проекты проводить различные мероприятия. Обратимся к [19] и приведем их перечень: информационные кампании для освещения позитивных сторон участия студентов во внеучебной деятельности, включая формирование навыков, востребованных при трудоустройстве; создание различной инфраструктуры с многофункциональными и комфортными условиями для учебной и другой деятельности студентов, например, коворкинги, бизнес-инкубаторы, акселераторы и стартап-студии; вовлечение в мероприятия сотрудников вуза; обратная связь для сбора мнения студентов о том, что им интересно и важно в той или иной вузовской активности; стимулы участия во внеучебных мероприятиях, которые могут быть отражены в учебной деятельности студентов.

6. *Гуманитарная среда (образовательное пространство) вуза, пронизывающая и объединяющая все образовательные процессы и комплекс психологических, педагогических, организационных и морально-правовых мер как условие становления духовных, нравственных и культурных качеств личности инженера.* Опираясь на исследования данного педагогического феномена в статье [20], следует отметить, что структура гуманитарной среды представляет собой сложившуюся на основе традиций и исторического опыта систему устойчивых связей и взаимоотношений студентов и работников вуза, определяющих уникальное профессионально-образовательное и культурное пространство вуза. Хотелось бы, чтобы организация гуманитарной среды в образовательном учреждении была реализована на всех уровнях: вузовском (все структурные подразделения), факультетском, кафедральном, на каждом занятии со студентами, как предусмотренном учебным планом, так и в соответствии с планом воспитательной работы. Для этого необходимо, согласно [20], поддерживать и контролировать взаимодействие студентов со всеми компонентами гуманитарной среды вуза с помощью таких методов, как гуманитарные технологии, наставничество, организация положительного психологического климата в учреждении, введение дополнительных образовательных программ, использование активных и инновационных методов обучения.

Подводя итоги проведенного исследования, можно констатировать, что поставленные задачи выполнены. Прежде всего, в работе уточняется гуманитарная составляющая модели (компетенции) будущего специалиста-инженера, касающаяся целеполагания при проектировании образовательных процессов. Пока она в целом не зафиксирована в нормативных образовательных документах федерального уровня, но предлагается для обновления образовательных ориентиров в технических вузах страны.

Также в данном исследовании рассмотрена и структура гуманитарной составляющей всего образовательного процесса инженерной подготовки в виде комплекса различных ее элементов, относящихся и к аудиторной деятельности студентов, и к внеаудиторной, и к условиям организации и проведения всех событий обучения и воспитания. Все элементы взаимосвязаны и органично наполняют образовательный процесс технического вуза, реализующий подготовку гуманитарно-ориентированных инженеров в соответствии с требованиями времени.

Надеемся, что гуманитарной составляющей (в рассмотренном варианте) в отечественной инженерной подготовке новой системы высшего образования быть! А предлагаемые рекомендации по ее целенаправленности и структуре, по мнению автора, накануне полной перестройки системы высшего образования в нашей стране могут быть использованы разработчиками инженерных образовательных программ. Без внимания ученых-исследователей инженерно-образовательного сообщества не останутся и другие аспекты гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, которые предстоит рассматривать дальше уже в условиях новой отечественной системы высшего образования.

Библиографический список


1. Минобрнауки назвало сроки перехода на новую систему высшего образования. *РИА Новости*. 2025; 09 июля. Available at: https://ria.ru/20250709/obrazovanie-2028082750.html
2. Похолков Ю.П. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования в современных условиях. *Инженерное образование*. 2022; № 31: 96–107.
3. Горохов В.Г., Розин В.М. *Введение в философию техники*. Москва: ИНФРП-М, 1998.
4. Чешев В.В. Инженерное мышление в антропологическом контексте. *Философия науки и техники*. 2016; Т. 21, № 1: 104–117.
5. Кюребекова М.Н., Белинов М.С. Гуманистическое мировоззрение инженера XXI века. *Общество: философия, история, культура.* 2023; № 5: 65–69.
6. Шейнбаум В.С. Инженерная деятельность в контексте гуманитарного мышления. *Высшее образование в России.* 2023; Т. 32, № 8-9: 89–109. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-89-109.
7. Соболева Е.И. Аксиологические основания профессиональной подготовки будущего инженера. *Самарский научный вестник.* 2020; Т. 9, № 2 (31): 284–289.
8. *Проекты ФГОС ВО – 4*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31
9. Толстых Л.Р. Профессиональная ответственность личности будущего инженера: психолого-педагогический аспект. *Вестник ЗабГУ.* 2012; № 1: 56–59.
10. Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С. Ответственность – ключевая компетенция инженера XXI века. *Высшее образование в России.* 2022; Т. 31, № 2: 107–118. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-107-118.
11. Минобрнауки введет обязательный перечень предметов в университетах. *РИА Новости*. 2025; 05 июля. Available at: https://ria.ru/20250705/minobrnauki-2027328255.html
12. Васильева В.Д. Содержание цикла социально-гуманитарных дисциплин в образовательных программах технических вузов: практика и перспектива. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2024; № 1: 41–47. DOI 10.20339/AM.01-24.041.
13. Васильева В.Д. Социально-психологические основы профессиональной деятельности: модульное структурирование. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 184–186. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-184-186.
14. Васильева В.Д. К вопросу преподавания социологического знания в техническом вузе в аспекте формирования универсальных компетенций. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2025; № 7: 37–42. DOI: 10.20339/AM.07-25.037.
15. Богданова М.В., Бакштановский В.И. Профессиональная этика инженера как университетская дисциплина. *Ведомости прикладной этики.* 2023; Выпуск 61: 136–161.
16. Блинов А.М., Овчинникова Е.Н., Быкова О.Г. Инженерная этика и компетенции выпускников технических вузов. *Инженерное образование*. 2018; № 23: 168–175.
17. Петрунева Р.М. Социоинженерные задачи. *Высшее образование в России.* 2003; № 3: 115–116.
18. Васильева В.Д. Проектная подготовка будущих инженеров в интересах устойчивого развития. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2023; № 10: 61–65. DOI: 10.20339/AM.10-23.061.
19. Соболевская О. Живя за парами. Почему студентам стоит участвовать не только в учебных мероприятиях вузов. *IQ.HSE*. 2023; 23 августа. Available at: https://dzen.ru/a/ZOX8YFuma0VuPw3-?ysclid=meine53ok9260260294
20. Савка О.Г. Влияние гуманитарной среды на повышение качества подготовки специалистов в техническом вузе. *Russ. Technol. J.* 2021; № 9 (5): 95–101.


References


1. Minobrnauki nazvalo sroki perehoda na novuyu sistemu vysshego obrazovaniya. *RIA Novosti*. 2025; 09 iyulya. Available at: https://ria.ru/20250709/obrazovanie-2028082750.html
2. Poholkov Yu.P. Inzhenernoe obrazovanie Rossii: problemy i resheniya. Koncepciya razvitiya inzhenernogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Inzhenernoe obrazovanie.* 2022; № 31: 96-107.
3. Gorohov V.G., Rozin V.M. *Vvedenie v filosofiyu tehniki.* Moskva: INFRP-M, 1998.
4. Cheshev V.V. Inzhenernoe myshlenie v antropologicheskom kontekste. *Filosofiya nauki i tehniki.* 2016; T. 21, № 1: 104-117.
5. Kyurebekova M.N., Belinov M.S. Gumanisticheskoe mirovozzrenie inzhenera XXI veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2023; № 5: 65-69.
6. Shejnbaum V.S. Inzhenernaya deyatel'nost' v kontekste gumanitarnogo myshleniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2023; T. 32, № 8-9: 89-109. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-89-109.
7. Soboleva E.I. Aksiologicheskie osnovaniya professional'noj podgotovki buduschego inzhenera. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2020; T. 9, № 2 (31): 284-289.
8. *Proekty FGOS VO – 4*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31
9. Tolstyh L.R. Professional'naya otvetstvennost' lichnosti buduschego inzhenera: psihologo-pedagogicheskij aspekt. *Vestnik ZabGU.* 2012; № 1: 56-59.
10. Martynov V.G., Shejnbaum V.S. Otvetstvennost' – klyuchevaya kompeticiya inzhenera HHI veka. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2022; T. 31, № 2: 107-118. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-107-118.
11. Minobrnauki vvedet obyazatel'nyj perechen' predmetov v universitetah. *RIA Novosti*. 2025; 05 iyulya. Available at: https://ria.ru/20250705/minobrnauki-2027328255.html
12. Vasil'eva V.D. Soderzhanie cikla social'no-gumanitarnyh disciplin v obrazovatel'nyh programmah tehnicheskih vuzov: praktika i perspektiva. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2024; № 1: 41-47. DOI 10.20339/AM.01-24.041.
13. Vasil'eva V.D. Social'no-psihologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti: modul'noe strukturirovanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 184-186. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-184-186.
14. Vasil'eva V.D. K voprosu prepodavaniya sociologicheskogo znaniya v tehnicheskom vuze v aspekte formirovaniya universal'nyh kompetencij. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2025; № 7: 37-42. DOI: 10.20339/AM.07-25.037.
15. Bogdanova M.V., Bakshtanovskij V.I. Professional'naya `etika inzhenera kak universitetskaya disciplina. *Vedomosti prikladnoj `etiki.* 2023; Vypusk 61: 136-161.
16. Blinov A.M., Ovchinnikova E.N., Bykova O.G. Inzhenernaya `etika i kompetencii vypusknikov tehnicheskih vuzov. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2018; № 23: 168-175.

17. Petruneva R.M. Socioinzhenernye zadachi. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2003; № 3: 115-116.
18. Vasil'eva V.D. Proektnaya podgotovka buduschih inzhenerov v interesah ustojchivogo razvitiya. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2023; № 10: 61-65. DOI: 10.20339/AM.10-23.061.
19. Sobolevskaya O. Zhivya za parami. Pochemu studentam stoit uchastvovat' ne tol'ko v uchebnyh meropriyatiyah vuzov. *IQ.HSE*. 2023; 23 avgusta. Available at: https://dzen.ru/a/ZOX8YFuma0VuPw3-?ysclid=meine53ok9260260294
20. Savka O.G. Vliyanie gumanitarnoj sredy na povyshenie kachestva podgotovki specialistov v tehnicheskom vuze. *Russ. Technol. J.* 2021; № 9 (5): 95-101.

*Статья поступила в редакцию 09.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-226-229

***Elina E.N**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: elena-elina2008@yandex.ru*

**PROFESSIONALLY ORIENTED COMPONENT IN LEARNER'S FRAME DICTIONARY FOR CHINESE STUDENTS.** Modern science is characterized by a dominant expansionist approach, manifested in interdisciplinary research. Cognitive linguistics arose on the border of various scientific fields, focusing on the analysis of human thinking, as well as the mechanisms of storing and processing information. Frames are cognitive mental structures that play a fundamental role in the organization of knowledge. The demand for frames is due to their ability to structure the educational situation in the form of a frame dictionary entry, which enhances the processes of perception and assimilation of material in the process of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training of foreign students. The introduction of the methodological base of cognitive linguistics in the formation of frame vocabulary units of a frame learner's dictionary with a professionally oriented component meets the challenges of the modern educational process. This approach shows high efficiency in teaching foreigners a professional language.

*Key words:* **cognitive linguistics, frames, educational situation, frame dictionary entry, pre-university training, frame learner's dictionary, professionally oriented component**

***Е.Н. Елина,** кан. пед. наук, доц., КГПУ имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: elena-elina2008@yandex.ru*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ В УЧЕБНОМ ФРЕЙМОВОМ СЛОВАРЕ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Современная наука характеризуется доминирующим экспансионистским подходом, проявляющимся в междисциплинарных исследованиях. Когнитивная лингвистика зародилась на грани различных научных направлений, сосредоточив внимание на анализе человеческого мышления, а также механизмов хранения и переработки информации. Фреймы представляют собой когнитивные ментальные структуры, играющие фундаментальную роль в организации знаний. Востребованность фреймов обусловлена их способностью структурировать учебную ситуацию в виде фреймовой словарной статьи, что усиливает процессы восприятия и усвоения материала в процессе обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки иностранных студентов. Внедрение методологической базы когнитивной лингвистики в формирование фреймовых словарных единиц учебного словарного пособия с профессионально ориентированным компонентом отвечает вызовам современного образовательного процесса. Этот подход показывает высокую эффективность обучения иностранцев профессиональному языку.

*Ключевые слова:* **когнитивная лингвистика, фреймы, учебная ситуация, фреймовая словарная статья, довузовская подготовка, учебный фреймовый словарь, профессионально ориентированный компонент**

Сохраняющийся устойчивый интерес иностранных студентов к изучению русского языка в целях получения образования, в том числе технического, подчёркивает значимость развития профессионально ориентированного подхода в образовательной практике. Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) рассматривается не только как инструмент формирования общей языковой компетенции, но и как средство подготовки специалистов, способных эффективно использовать язык в будущей профессиональной деятельности. В этой связи ключевая задача методики заключается в выработке у обучающихся профессионально-коммуникативных навыков, необходимых для полноценного участия в учебных, научных и производственных процессах.

Современная лингвометодическая модель обучения выявляет определённые противоречия. На довузовском этапе обучения наблюдается разрыв между освоением теоретических норм языка и их практическим применением в специализированных курсах. Подобная несогласованность препятствует формированию полноценной профессионально-коммуникативной компетенции, затрудняет интеграцию иностранцев в академическую среду и снижает эффективность подготовки к последующему изучению профильных дисциплин. Поиск оптимальных средств обучения остро стоит на данном этапе подготовки. Таким дополнительным методическим средством к учебникам и учебным пособиям, лексическим минимумам профориентационной направленности может стать учебный фреймовый словарь, включающий фреймовые словарные статьи с профессионально ориентированной составляющей. Это и определяет актуальность исследования.

Объект исследования – учебный фреймовый словарь, предмет – профессионально ориентированный компонент фреймовой статьи.

Цель настоящей работы состоит в раскрытии содержания профессионально ориентированного компонента фреймовой статьи и методического потенциала фреймового словаря как вспомогательного инструмента обучения.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: проанализировать современные научные источники, систематизировать необходимую терминологию, определить методологические основы, создать фреймовую статью с профессиональным компонентом.

Научная новизна исследования заключается в использовании фреймовых конструкций для представления профессионально ориентированного материала в учебном словаре.

Теоретическая значимость работы определяется синтезом достижений когнитивной лингвистики, лингводидактических принципов, методологии РКИ и лексикографических подходов.

Практическая ценность заключается в разработке инновационной модели презентации профессиональной языковой составляющей посредством фреймового учебного словаря.

Методологическую основу исследования составили методы анализа, синтеза, сплошной выборки материала.

Анализ последних исследований и публикаций показал, что фундамент профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного складывался на основе широкого спектра научных трудов отечественных исследователей, сформировавших целостное направление в лингводидактике. Концептуальные подходы, опирающиеся на функционально-коммуникативные принципы, были развиты в исследованиях А.В. Бондарко, М.В. Всеволодовой, Ю.Н. Караулова, Н.А. Метс, Г.А. Золотовой, Н.И. Формановской, Г.А. Вишнякова, Л.С. Бадриева, Г.И. Володина, О.А. Лаптева, О.Д. Митрофанова и Е.И. Мотина. Указанные учёные внесли значительный вклад в создание специализированного лексикона, основанного на системе функционально-семантических категорий, обеспечивающих связь теории языка с реальными коммуникативными практиками.

Принципиально важное направление связано с идеей включения языка в реальную деятельность студентов. Данный подход нашёл обоснование в работах П.А. Гальперина, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней и А.А. Леонтьева, которые рассматривали овладение языком как процесс, неразрывно связанный с решением практических задач и формированием профессиональных компетенций. Эта концепция позволила выстроить целостную стратегию обучения, где речевая практика осваивается не отвлечённо, а через конкретные коммуникативные ситуации.

Теоретическая и прикладная составляющая проблемы раскрыта в трудах Н.Н. Романовой, А.В. Стефанской, Т.П. Скориковой и Е.В. Пиневича. Их исследования акцентируют внимание на подготовке студентов гуманитарных и технических специальностей, где язык выступает инструментом формирования готовности к будущей профессиональной деятельности. Работы И.А. Авдеевой, Т.В. Васильевой, Г.М. Левиной и О.К. Константиновой отражают специфику подготовки иностранцев различных профилей, что подчёркивает необходимость гибкой адаптации учебного процесса под индивидуальные и отраслевые запросы.

Систематизацию учебных материалов, согласованную с функционально-семантическим принципом, осуществили Ф.Л. Фарисенкова, Д.И. Изаренков, В.Б. Куриленко и Л.А. Титова. Их подход позволил упорядочить лексический материал и выстроить методические ориентиры для эффективного обучения. Значительный вклад внёс И.А. Пугачев, разработавший модель, ориентированную

на интеграцию профессионального содержания в языковой курс для студентов технических и естественнонаучных направлений. Эта модель предполагает органичное соединение общеязыковой подготовки с освоением специализированной терминологии и понятийного аппарата.

Методология, разработанная Н.Н. Болдыревым, А.Н. Латышевой и Г.И. Тюриной, создала основу для внедрения фреймов в практику преподавания. Применение последних открыло возможности для систематизации знаний и построения логически взаимосвязанных блоков, что облегчает освоение иностранцами сложного языкового материала. С ростом требований к качеству подготовки появились специализированные лексикографические издания, позволяющие целенаправленно формировать профессионально значимый словарный запас.

Т.И. Трубникова предложила стратегию создания словарных статей, в которой акцент сделан на сотрудничестве лингвистов, профессионалов-практиков и носителей языка. Такое взаимодействие обеспечивает включение в словари как энциклопедических, так и толковых элементов, объединённых тематическим полем [1, с. 114]. Практическая эффективность фреймовых словарей с учетом выше указанных характеристик подтверждается их результативностью на предвузовском этапе, когда формируется основа профессиональной коммуникации.

Современная методическая практика подчёркивает необходимость ориентации обучения на развитие компетенций, востребованных в профессиональной среде. Учебный процесс выстраивается вокруг применения знаний в реальных ситуациях, что позволяет связывать теоретический материал с практическими потребностями студентов [2, с. 3]. В контексте данного исследования вслед за И.А. Пугачевым рассматриваем систему профессионального обучения как многоуровневый процесс, включающий интеграцию речевых умений с культурными компетенциями, проявляющимися в учебной, социальной, бытовой и служебной сферах [3].

Фреймовый словарь с учебным языковым материалом, ориентированным на профессиональные задачи, содержит широкий спектр языковых элементов и коммуникативных моделей. Материал структурирован в виде фреймовых статей, каждая из которых отражает ключевые аспекты речевого поведения. Критериями отбора языковых элементов выступают образовательные цели довузовского этапа, объём информации и специфика лингвосоциокультурного контекста [4].

Формирование терминологической базы на ранних стадиях освоения русского языка играет важнейшую роль. Знакомство с профессиональной лексикой на подготовительном этапе не только способствует росту мотивации, но и создаёт устойчивый фундамент для дальнейшей учебной и профессиональной коммуникации. При этом объём материала корректируется с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, что обеспечивает гибкость и вариативность программы.

Исследования Т.М. Балыхиной выявляют широкий спектр адаптационных трудностей, включающих бытовые, физиологические, языковые и образовательные факторы. Для их преодоления в первые два года обучения целесообразно ограничить объём вводимого материала, сохранив при этом глубину проработки. Подобная стратегия в контексте преподавания русского языка реализуется через опору на ключевые образовательные концепции, обеспечивающие требуемый уровень языковой подготовки [5].

Подбор языковых средств и коммуникативных ресурсов осуществляется в зависимости от задач конкретного этапа, при этом особое внимание уделяется формированию навыков профессионального общения. Существенным элементом методики становится распределение учебного времени между литературным и специализированным языком. На начальном этапе приоритет отдаётся литературному варианту, что формирует общую речевую базу. На первой сертификационной ступени доля литературного языка составляет около двух третей, а специализированного – одну треть. На продвинутых курсах пропорция изменяется: акцент переносится на специализированный язык, который занимает две трети учебного времени, тогда как литературный ограничивается одной третью [5].

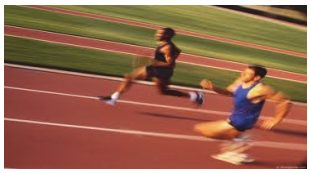
При конструировании фреймовой словарной статьи внимание было сосредоточено на развитии профессиональной составляющей, направленной на усвоение базовой профессиональной лексики, необходимой для дальнейшего обучения в вузах и на специализированных факультетах. При формировании терминологической базы статьи учитывались выбранные студентами специальности после завершения подготовительного курса.

Создание учебной выборки для фреймовой статьи профессиональной направленности соответствовало современным лексикографическим стандартам и лингводидактическим принципам, а также требованиям учебной программы. Исходный материал был отобран из актуальных учебных пособий, тематических словарей и пособий по русскому языку, предназначенных для иностранных студентов.

Фреймовая словарная статья была дополнена иллюстративным материалом, способствующим целостному восприятию лексики и созданию опорного образа, а для повышения эффективности процесса обучения лексические единицы были снабжены переводами на китайский язык.

Результаты экспериментального обучения подтвердили достаточность выбранного языкового и речевого материала. На примере учебной фреймовой статьи «СПОРТ» китайские студенты, специализирующиеся в спортивной области, осваивали специализированную лексику на начальных этапах обучения [6].

**СПОРТ**
运动及流行



| | |
|---|---|
| **Спортсмен**<br>**Спортсменка**<br>**Участник соревнований по…** | **运动员**<br>**女运动员**<br>**参加比赛的人** |
| **Спортсмен-любитель** | **业余运动员** |
| **Спортсмен-профессионал** | **职业运动员** |
| Заниматься (занимаюсь, занимаешься …) /заняться спортом | **体育运**动 |
| Играть (играю, играешь…) в …<br>~ теннис<br>~ гольф<br>~ футбол<br>~ регби<br>~ шахматы | **打, 踢**<br>**打网球**<br>**踢足球**<br>**打橄榄球**<br>**下象棋** |
| Δ Быть в хорошей спортивной форме | 处在能充分发挥所长的状态中; (**运**动员)竞技状态良好 |
| Участвовать (участвую, участвуешь …) в соревнованиях | **参加比**赛 |
| ~ в Олимпийских играх | **参加奥林匹克运**动会 |
| Δ Побить рекорд | **打破**记录 |
| Побеждать (побеждаю, побеждаешь …) / победить | 获胜, 获得胜利 |
| ~ В соревнованиях | **在比赛中**~ |
| Занимать (занимаю, занимаешь …)/занять<br>~ первое место, ~ второе место, третье место | 占<br>~**第一**, **二**,**三**位 |
| Завоёвывать (завоёвываю, завоёвываешь…)/завоевать<br>~ кубок, ~ приз | 获得<br>~锦标, ~头奖 |
| Устанавливать (устанавливаю, устанавливаешь…)/ установить<br>~ мировой рекорд | 创造纪录<br>~**世界**纪录 |
| Получать (получаю, получаешь…)/получить<br>~ золотую медаль<br>~ серебряную медаль<br>~ бронзовую медаль | **荣**获<br>~**金**质奖章<br>~银质奖章<br>~铜质奖章 |
| Соревнование, состязание (по футболу, лёгкой атлетике…) | 比赛 ( 足球比赛, **田径运**动比赛 ) |
| Соревнование<br>~ в силе<br>~ мастерстве<br>~ ловкости | 比赛<br>**力量**~<br>**技巧**~<br>**灵巧技巧**~ |
| Δ Кубок мира (по фигурному катанию …) | **世界花**样滑冰锦标赛 |
| Δ Игра на кубок | 锦标赛 |
| Δ Чемпион мира (по фигурному катанию …) | **世界花**样滑冰冠军 |
| Δ Европейский кубок | **欧洲杯** |
| Δ Европейская чемпионка | **欧洲冠**军 |
| Δ Абсолютный чемпион | 绝对冠军 |
| Δ Соревнующиеся команды | 比赛队 |
| **Виды спорта** | **运动种类** |
| Бокс | **拳**击 |
| Шахматы | **国**际象棋 |
| Прыжки в воду | **跳水** |
| Скачки, бега, гонки | 赛马, **田忌**赛马,竞速 |
| Стрельба | **射**击 |
| **Зимние виды спорта** | **冬季运动** |
| Бег на коньках | **滑冰运**动 |
| Фигурное катание на коньках | **花**样滑冰 |

| | |
|---|---|
| Катание на лыжах | 滑雪运动 |
| Хоккей | 冰球 |
| Фристайл | 自由式（滑雪） |
| **Летние виды спорта** | 夏季运动 |
| Велосипедный спорт | 自行车运动 |
| Водный спорт | 水上运动 |
| Плавание | 游泳 |
| Гребля | 划船 |
| Рыбная ловля | 钓鱼 |
| Лёгкая атлетика | 田径运动 |
| Альпинизм | 登山运动 |
| Туризм | 旅行 |
| Числа и баллы | 分数 |
| Ноль | 零 |

**На футбольном матче**
在足球比赛

| | |
|---|---|
| **Защитник** | 足球等的卫 |
| **Вратарь** | 守门员 |
| Ворота (中性 第二格单数 ворот) | 球门 |
| Защищать (защищаю, защищаешь …)<br>~ ворота | 防护球门 |
| **Нападающий**<br>Левый ~ | 足球等的前锋<br>左面的~ |
| Правый ~ | 右面的~ |
| Крайний ~ | 极边的~ |
| Забивать/забить<br>~ гол во втором тайме<br>~ гол в ворота | 把球踢进球门<br>后半时<br>射中球门 |
| **Команда** | 足球队 |
| Тренироваться (тренируюсь, тренируешься …) | 练习 |
| Играть (играю, играешь, играет…) /сыграть<br>~ вничью | 打(踢)足球<br>打成和局 |
| Выигрывать (выигрываю, выигрываешь…) /выиграть<br>~ матч | 赢一场足球<br>~一场足球 |
| Проигрывать (проигрываю, проигрываешь, …) / проиграть<br>~ со счётом 3: 0 | 以三比零结束, 我们队输了 |
| **Болельщик** | 足球迷 |
| Болеть (болею, болеешь…)<br>~ за «Спартак» | 支持“斯巴达”克队 |
| **Судья** | 裁判员 |
| Судить (сужу, судишь …) | 裁判 |
| Ворота | 球门 |
| Δ Штрафной удар | (足球) 罚球 |
| Δ Угловой удар | (足球的) 角球 |
| Δ Матч на первенство страны | 全苏足球冠军竞赛 |
| Δ Матч закончился в пользу команды «Динамо» | 结果是 «狄纳摩» 占先 |

К словарной статье с фреймом прилагается лингводидактический языковой материал, способствующий закреплению активной лексики. Инструментарий включает задания на отработку распространённых вопросов по тематике, образцы диалогов и задания по их созданию на основе предоставленных аналогов.

| | |
|---|---|
| Какие виды спорта популярны в России? | 在俄罗斯什么运动种类最流行? |
| Какие стадионы есть в вашем городе? | 你的城市有什么运动场? |
| На сколько зрителей он рассчитан? | 运动场坐得下多少人? |
| Как проехать на стадион? | 运动场怎么走? |
| Где будут проходить соревнования по футболу? | 足球比赛搞得? |
| За какую команду вы болеете? | 你为什么队加油？ |
| Какой счёт? | 以几比几结束? |
| Вы занимаетесь спортом? | 你做运动吗? |
| Каким видом спорта вы занимаетесь? | 你做什么运动吗? |
| Какой ваш любимый вид спорта? | 你 最喜欢做什么运动? |

☺☺

**Каким спортом ты занимаешься?**

*Ли Пин расспрашивает друга, каким спортом он занимается.*

– Привет, Ли Пин! Как твои дела?
– Нормально. А у тебя?
– Тоже. Ты не знаешь, где здесь бассейн? Я очень люблю плавать.
– А каким стилем ты умеешь плавать?
– Брассом, кролем, вольным стилем. Люблю прыгать с трамплина.
– Ты участвуешь в соревнованиях?
– Да. Я чемпион города. А чем ты занимаешься?
– Лёгкой атлетикой, теннисом. Я часто хожу в спортивный зал и на стадион.
– Какие стадионы есть в вашем городе?
– Центральный стадион, стадион «Локомотив», «Динамо» и другие. Есть Дворец спорта.
– На сколько зрителей он рассчитан?
– На 4 тысячи зрителей.
– Где будут проходить соревнования по лёгкой атлетике?
– На стадионе «Локомотив».
– Я хочу посмотреть соревнования. Как проехать на стадион?
– От университета идёт автобус № 68 и № 32. Стадион находится на улице Ленина.

**Пойдём на футбол?**

*Ли Пин приглашает друга на футбол.*

– Привет, ты смотрел вчера футбольный матч по телевизору?
– Нет. А кто играл?
– Играли «Спартак» и «Локомотив».
– Да? «Спартак» – моя любимая команда.
– И я тоже болельщик «Спартака».
– А кто выиграл вчера?
– «Спартак».
– А какой был счёт? Расскажи, как они вчера играли?
– Счёт был 4:2. Игра была очень интересная.
– В прошлый раз они проиграли.
– Давай сходим вместе на футбол?
– С удовольствием

Формирование учебных материалов на основе структуры словаря в виде фреймов способствует целенаправленному развитию речевой компетенции иностранных студентов. Такой метод приобретает дополнительное значение в условиях срочного погружения обучающихся в профессиональную среду, где ориентация на специализированный лексический запас становится необходимым условием успешной коммуникации. В рамках традиционных методик обучения иностранным языкам значительная часть ресурсов расходуется на освоение общих навыков владения языком, что зачастую мешает достичь уровня практического применения профессиональной лексики. Использование фреймового словаря помогает преодолеть эту проблему, сопоставляя общеупотребительную лексику с терминологией выбранной специальности и способствуя формированию устойчивых цепочек смысловых связей между ними.

Методика, описываемая выше, демонстрирует высокую эффективность для обучающихся из Китая, осваивающих русский язык. Использование структурированных фреймовых моделей способствует упрощению процесса перехода от освоения абстрактных языковых форм к целенаправленному их применению в конкретных речевых структурах, максимально приближённых к реалиям профессиональной и учебной деятельности. Это уменьшает когнитивные затраты, одновременно обеспечивая формирование системы профессионально ориентированных понятий. Практическое расширение словарных статей за счёт тематических блоков, соответствующих предполагаемым будущим профессиям студентов, эффективно повышает учебную мотивацию и стимулирует активное использование усвоенного лексического материала.

Эффективность метода, основанного на использовании фреймового словаря, проявляется в учёте уникальных качеств обучающихся. Иными словами, студенты технических специальностей применяют терминологию в таких областях, как физика, информатика или инженерия, а студенты гуманитарного профиля развивают языковую практику, концентрируясь на лексике в сферах культуры, истории или педагогики. Такой подход не ограничивается образовательным аспектом, но способствует адаптации иностранных студентов к реалиям российского академического пространства.

Необходимо подчеркнуть значимость дидактического компонента образовательной системы, поскольку происходит последовательное усложнение учебного процесса. На стартовых этапах в учебной программе представлены простейшие конструкции и наиболее употребимые лексические единицы, при дальнейшем продвижении отмечается расширение словарного запаса техническими терминами, фразеологическими моделями и устойчивыми сочетаниями лексем, используемыми в научных и профессиональных текстах. Предлагаемая система обеспечивает формирование непрерывной мотивированной схемы учебной деятельности, при которой каждый новый этап логично вытекает из пройденных ранее знаний и умений.

Сопоставление фреймового подхода с традиционными методиками преподавания русского языка как иностранного демонстрирует преимущество первого. Если стандартные лексикографические словари содержат линейный перечень слов, то фреймовая методика обеспечивает формирование связной системы, объединяющей лексические единицы. Каждая из них в рамках такой системы обретает семантические и функциональные связи, воспроизводя полноту общения. Так, профессионально ориентированный фрейм «СПОРТ» включает не только перечень терминов, но и речевые модели, дискурсивные примеры взаимодействия и культурные аспекты. Следовательно, словарь приобретает статус инструмента, позволяющего изучать лексическое значение в контекстуальном употреблении.

При должном обращении фреймовый словарь раскрывает значительный междисциплинарный потенциал, становясь посредником между курсами русского языка и специализированными дисциплинами, что облегчает студентам ориентирование в профессиональной литературе, учебных пособиях и научных статьях. Интеграция базы фреймовых словарей в курсовые материалы, создает дополнительные опции и способствует гибкому, управляемому образовательному процессу. Использование этого инструмента в педагогической практике способствует повышению уровня преподавания, подготавливая иностранных студентов к академическим требованиям и практическим занятиям. Студенты, активно применяющие фреймовые словари, демонстрируют высокий уровень владения речевыми навыками, адаптируясь к требованиям вузов и успешно решая задачи, связанные с профессиональной терминологией. Собранные данные подтверждают значительный методический потенциал выбранного подхода и необходимость его расширения в курсе лингводидактики.

На основании вышеизложенного можно заключить, что поставленные задачи исследования были успешно реализованы: проанализированы научные труды, которые составили научную базу исследования и его методологию, на основании учебных пособий, лексических минимумов, словарей специального типа были определены терминологические единицы для отбора во фреймовую словарную статью на этапе довузовского обучения и была создана фреймовая статья с профессиональным компонентом «СПОРТ». Таким образом, цель исследования была достигнута: на примере словарной статьи «СПОРТ» было раскрыто содержание профессионально ориентированного языкового компонента и продемонстрирован методический потенциал словарного пособия. Отметим, что обращение к фреймовым словарным статьям, вмещающим профессиональный аспект, способствует развитию языковых и речевых компетенций студентов-иностранцев, ориентированных на учебно-профессиональное и учебно-научное взаимодействие. Ролевой компонент в послеурочных заданиях, предусматривающих адаптацию и воспроизведение диалогов на основе содержания фреймовых текстов, способствует успешной учебной деятельности. Применяемый подход к изложению профессионального аспекта открывает возможности для формирования национально ориентированных словарей нового формата, что составляет суть перспективы дальнейших исследований. Практическая значимость данного направления определяет необходимость продолжения исследований в сфере учебной лексикографии.

Библиографический список


1. Трубникова Т.И. *Влияние особенностей языка специальности на характер учебных пособий при профильно-ориентированном обучении русскому языку*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1988.
2. Коренева А.В. *Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Орел, 2009.
3. Пугачев И.А. *Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии*: монография. Москва: РУДН, 2016.
4. Елина Е.Н., Бабак Т.П. Лексикографическая презентация лингвокультуры во фреймовом учебном словаре (ВАК). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 93–95.
5. Балыхина Т.М. О языковой образовательной политике современного российского университета. *Вестник РУДН*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010; № 1: 10.
6. Елина Е.Н., Кузнецова Л.И. *Русско-китайский фреймовый словарь*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018.


References


1. Trubnikova T.I. *Vliyanie osobennostej yazyka special'nosti na harakter uchebnyh posobij pri profil'no-orientirovannom obuchenii russkomu yazyku*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1988.
2. Koreneva A.V. *Professional'no orientirovannoe obuchenie rechevoj deyatel'nosti studentov-nefilologov na osnove mezhdisciplinarnoj integracii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orel, 2009.
3. Pugachev I.A. *Professional'no orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu: teoriya, praktika, tehnologii*: monografiya. Moskva: RUDN, 2016.
4. Elina E.N., Babak T.P. Leksikograficheskaya prezentaciya lingvokul'tury vo frejmovom uchebnom slovare (VAK). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 93-95.
5. Balyhina T.M. O yazykovoj obrazovatel'noj politike sovremennogo rossijskogo universiteta. *Vestnik RUDN*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2010; № 1: 10.
6. Elina E.N., Kuznecova L.I. *Russko-kitajskij frejmovyj slovar'*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2018.


*Статья поступила в редакцию 08.09.25*

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-229-232

***Znikina L.S.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: znikina@mail.ru*
***Rays V.A.,*** *postgraduate, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: ravff@mail.ru*

**COMPONENTS OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE FORMATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.** When addressing this topic, it is necessary to emphasize the main objective of vocational education, which, in accordance with the Law on Education, is defined as the training of specialists whose competencies meet the requirements of the global labor market and ensure the necessary level of competitiveness. It is particularly noted that technical education, in response to the challenges of the present, is currently the focus of state policy and the economy. The current socio-economic situation, the increased demand for technical specialists, their competence, and their importance in the global labor market, will undoubtedly help to address the most pressing issues of the domestic economy. This is why it is important to justify the process of pedagogical support for the formation of students' readiness for professional activity in the educational space of a technical university. The article analyzes the concept of future specialists' readiness for professional activity, citing researchers, and provides an author's specific elaboration of the complex components of this phenomenon within the framework of the conducted research (the presence of stable motives for the chosen type of professional activity; self-assessment of the level of preparedness for professional activity; and the formation of basic professional and socially significant values of regional orientation). Based on the conducted questionnaire of students, the authors substantiated and formulated the functional components of the necessary pedagogical assistance in the formation of students' readiness for professional activity at a technical university (professional-cumulative, motivational-cognitive, problem-reflective).

*Key words:* **readiness for professional activity, pedagogical assistance, components of pedagogical assistance in shaping readiness of students, technical university**

***Л.С. Зникина,*** *д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., ФГБОУ ВО Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: znikina@mail.ru*
***В.А. Райс,*** *аспирант, ФГБОУ ВО Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: ravf@mail.ru*

# КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При обращении к данной теме необходимо акцентировать основную задачу профессионального образования, которая в соответствии с законодательством определена как подготовка специалистов, компетенции которых обеспечивают соответствие требованиям мирового рынка труда и необходимого уровня конкурентоспособности. Особо отмечается, что техническое образование, отвечая на вызовы современности, находится сегодня в фокусе государ-

ственной политики и экономики: сложившаяся социо-экономическая ситуация последнего времени, возросшая потребность в собственных специалистах технического направления, их компетентность и значимость на мировом рынке труда, безусловно, позволят решать первейшие задачи отечественной экономики. Именно поэтому представляется важным обоснование процесса педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности. В статье со ссылкой на исследователей анализируется понятие готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, дается авторская конкретизация комплекса составляющих этого феномена в рамках проводимого исследования (наличие устойчивых мотивов к выбранному виду профессиональной деятельности; самооценивание уровня подготовленности к профессиональной деятельности; сформированность базовых профессиональных и социально значимых ценностей региональной направленности). На основании проведенного анкетирования студентов авторами обоснованы и сформулированы функциональные компоненты необходимого педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности (профессионально-кумулятивный; мотивационно-когнитивный; проблемно-рефлексивный).

*Ключевые слова:* **готовность к профессиональной деятельности, педагогическое содействие, компоненты педагогического содействия процессу формирования готовности студентов, технический вуз**

Актуальность представленного в статье исследования по вопросам педагогического сопровождения процесса формирования готовности студентов к профессиональной деятельности обусловлена важными экономическими и политическими процессами последнего времени. Именно поэтому проблема подготовки отечественных специалистов технической направленности стала особенно значимой. Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» подчеркивает особую актуальность не просто обучения технически ориентированных студентов в стенах вуза, а максимальной реализации образовательного потенциала выпускников в их профессиональной деятельности: «Необходимо повысить ориентированность высших и средних специальных учебных заведений на результат, то есть на успешное трудоустройство выпускников» [1, с. 2]. Это определило общую идею исследования, ориентированную на тему готовности выпускников вуза к будущей профессиональной деятельности.

Целью исследования является выявление компонентов необходимого педагогического содействия, способствующего формированию готовности студентов технического вуза к их будущей профессиональной деятельности.

На этом этапе работы задачи исследования сформулированы следующим образом:

– аргументировать значимость подготовки инженерно-технических кадров в вузах;

– дать краткую характеристику структуры готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности;

– провести анкетирование студентов технического вуза;

– представить предварительные выводы о некоторых аспектах необходимого педагогического содействия формированию готовности студентов в исследуемом процессе.

Научная новизна заключается в конкретизации комплекса составляющих феномена готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость состоит в аргументации важности подготовки инженерных и технических кадров, обеспечения педагогической поддержки в процессе формирования готовности студентов к профессиональной деятельности и последующего трудоустройства.

Практическая значимость исследования состоит в том, что содержание компонентов педагогического содействия формированию готовности студентов вуза к их будущей профессиональной деятельности может быть импортировано в другие образовательные учреждения и использовано для разработки собственных мероприятий с будущими выпускниками.

Сущность категории «готовность» в педагогике раскрывается в разных аспектах. Ранние исследования фокусируются на ее инструментальной составляющей – владении знаниями и навыками [2]. Более поздние концепции подчеркивают ее интегративный характер как продукта подготовки системного качества личности и психологической установки на профессиональную реализацию [3].

Анализируя содержание готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, исследователи выделяют ряд ключевых элементов: сформированную мотивационную основу педагогического труда, позитивное отношение к избранной профессии, развитые педагогические способности, а также специфические характеристики восприятия, внимания и мышления, обеспечивающие эффективность профессиональных действий.

Теоретический анализ позволяет утверждать, что большинство ученых структурирует данную готовность, выделяя ее объективный (мотивационный, операциональный, психофизиологический) и субъективный (самооценивание, саморегулирование) уровни [4].

Резюмируя трактовки исследователей о готовности к профессиональной деятельности, термин «готовность» понимается как *состояние,* возникающее перед началом какого-либо вида деятельности.

В нашем рассмотрении, в соответствии с научной идеей и целью проводимого исследования, при реконструированном подходе к понятию «*готовность к профессиональной деятельности*» применительно к проблеме данной работы представим сущностную структуру рассматриваемого понятия.

В структуре рассматриваемой готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности нами представлены следующие составляющие:

– Наличие устойчивых мотивов к выбранному виду профессиональной деятельности и проектированию дальнейшей профессиональной траектории.

– Адекватное оценивание уровня подготовленности к профессиональной деятельности и собственных профессиональных достижений при совместной деятельности с потенциальным работодателем.

– Сформированность базовых профессиональных и социально значимых ценностей, в том числе с учетом региональной направленности.

Тем не менее важно отметить, что процесс подготовки инженерно-технических кадров в вузах характеризуется рядом актуальных противоречий. Это, прежде всего, разрыв между высоким общественным запросом на специалистов, готовых к постоянному развитию личностных и деятельностных качеств в соответствии с современными требованиями, и недостаточным уровнем мотивации после вуза «идти в свою профессию». Нередко отмечается также дисбаланс между актуальными запросами промышленных предприятий к уровню подготовки выпускников и недостаточным учетом современных инженерно-технологических реалий [5].

Отметим особо важное: в контексте технического образования необходимо учитывать вызовы современности. Это, прежде всего, сложившиеся социо-экономическая ситуация последнего времени, возросшая потребность в собственных специалистах технического направления, их компетентность и значимость на мировом рынке труда, что, безусловно, позволит решать первейшие задачи отечественной экономики.

Итак, с позиций нашего исследования тезисно можно записать следующее:

– техническое образование находится в фокусе государственной политики и экономики из-за острой потребности в квалифицированных инженерных кадрах. Однако существует известный разрыв между теоретической подготовкой в вузах и практическими требованиями работодателей;

– на технические вузы возложена особая задача: это, прежде всего, обеспечение отечественной экономической базы кадрами, которые призваны создавать сообщества специалистов, мотивированных на работу в сфере технологического прорыва, выстраивать региональные модели инновационных предприятий;

– остается актуальной проблема сохранения кадров в регионах, их профессионального роста, воспитания и поддержки, развития потенциала воспитательной работы в вузах;

– важен акцент на «содействии» как активной формирующей стратегии, направленной на профессиональное самоопределение и последующее трудоустройство специалистов;

– необходимо разрабатывать конкретные инструменты (наставничество, проектное обучение с реальными кейсами, стажировки, коллаборации с индустриальными партнерами, будущими работодателями) для целенаправленного формирования у будущих инженеров не только узкоспециальных знаний, но и комплексной готовности к эффективной профессиональной реализации в современных условиях, в том числе в собственном регионе [6].

Таким образом, раскрытие составляющих триады «будущие специалисты» – «технический вуз» – «содействие трудоустройству» с позиций требования профессий и рынка труда делает, на наш взгляд, данное исследование актуальным и востребованным.

Словосочетание «педагогическое содействие» является по своей структуре семантически и логически объяснимым: лексема *педагогический* соотносится с педагогом, понятие *содействие* определяет сущность оказываемой поддержки. Другими словами, это сочетание глубинно несет в себе содержание педагогического действия с целью оказания помощи и поддержки обучающему в определенной деятельности, будь то процесс обучения, воспитания или ответственность по приему каких-либо решений.

Анализ научной литературы, диссертаций и исследований по общей педагогике показал, что педагогическое содействие, в каких бы авторских идеях и трактовках не представлялось, имеет общий признак – это особый педагогический диалог в форме совместной (коммуникативной, творческой, квазипрофессиональной и др.) деятельности педагога и обучающегося. Исследователи выделяют различные сущностные характеристики этого процесса.

По определению И.Ю. Шустовой, педагогическое содействие представляет собой особую форму поддержки, которая реализуется через взаимодействие педагога с ребёнком или группой детей. Данный процесс предполагает совместную деятельность, направленную на создание условий для личностного и индивидуального развития. При этом педагогическое содействие не подменяет самостоятельность ребёнка, а усиливает и дополняет её [7]. Согласно трактовке М.А. Валеевой, педагогическое содействие представляет собой особую форму взаимодействия между педагогом и обучающимся, основанную на принципах равноправного диалога. Оно включает в себя комплекс специально организованных условий, способствующих развитию определённых личностных качеств. Процесс содействия предполагает профессиональную деятельность преподава-

теля, обеспечивающую поддержку студентов в определении их ценностных ориентиров и в решении поставленных образовательных задач [8]. С.И. Поздеева рассматривает процесс содействия как реальное двустороннее действие субъектов образования, то есть привлечение к совместной деятельности [9]. В педагогической науке разработаны концепции, схожие с педагогическим содействием: педагогическая поддержка (О.С. Газман, Т.В. Анохина и др.), помощь и сопровождение (И.А. Бобылева, Г.Ф. Иванова и др.) в развитии личности учащегося.

Следует подчеркнуть, что система педагогического сопровождения выступает фундаментальной основой профессионального воспитания. Наличие у обучающихся проблем личностного характера, эмоциональной нестабильности или коммуникативных нарушений создает существенные преграды для профессионального формирования. В данном контексте сопроводительная деятельность позволяет нивелировать указанные трудности, обеспечивая необходимые условия для продуктивного освоения профессионального опыта.

Обобщим рассмотренное в изученных трудах понятие «педагогическое содействие»: оно представлено как со-деятельность субъектов воспитательно-образовательного процесса, сопровождающаяся в педагогической ситуации динамикой целей и реального оказания педагогического воздействия на личность обучающегося в зависимости от его возможностей и внутренней мотивации.

С позиции нашей научной задачи дефиницию «педагогическое содействие» конкретизируем следующим образом: *педагогическое содействие* – это процесс совместных действий субъектов образовательного процесса, обеспеченный комплексом созданных организационно-педагогических условий для формирования готовности будущих специалистов к выбранному виду профессиональной деятельности. Это качество характеризуется уровнем проявления у обучающихся профессиональных и социально значимых ценностей, наличием устойчивых мотивов к проектированию дальнейшей профессиональной траектории с учетом региональной направленности и способностью оценивания собственных профессиональных достижений по результатам базовой подготовки и совместной деятельности с потенциальным работодателем.

При обосновании педагогической поддержки формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности было проведено анкетирование (217 респондентов из студентов Кузбасского государственного технического университета, г. Кемерово). Анкета включала общие вопросы (самооценка готовности обучающихся к профессиональной деятельности) и специальные вопросы (мнение студентов о необходимости педагогической поддержки в решении вопросов подготовки к будущей работе), на которые студенты отвечали по 5-балльной системе. Приведем некоторые примеры вопросов, включенные в авторскую анкету:

– Мне необходима помощь для профессионального становления и адекватной самооценки достижений.

– В рамках обучения в вузе я получаю в полной мере знания о специфике работы в регионе и его особенностях.

– Местные работодатели предлагают привлекательные условия для молодых специалистов.

– Я знаю, куда в вузе можно обратиться за помощью в трудоустройстве после выпуска.

– Я рассматриваю свою будущую профессию как инструмент для решения социально значимых проблем.

– Специалист должен быть не только профессионалом в своем деле, но и иметь четкие ценностные ориентиры.

Ниже приведены предварительные выводы по результатам анкетирования.

По позициям, оценивающим личную мотивацию и уверенность в профессиональных навыках, ответы были оценены средним уровнем: 79%; потребность в постоянном профессиональном развитии представлена чуть ниже – 71%; значимость и важность принесения пользы обществу – 76%.

Отметим умеренную региональную заинтересованность и слабую связь карьерных планов с регионом (61%), то есть наблюдается значительный разрыв между личными амбициями и готовностью их реализовывать в конкретном регионе. Выбор вуза лишь у немногих респондентов напрямую связан с желанием развивать регион (57%). Готовность работать на местных предприятиях выражена слабо (56%). Однако на этом фоне отмечена высокая уверенность в востребованности профессии в регионе (86% – один из самых высоких баллов), но лично их это не мотивирует строить здесь карьеру.

Отмечается также критическая оценка условий труда от местных работодателей. Утверждение № 20 «Местные работодатели предлагают привлекательные условия для молодых специалистов» получило наименьший средний балл (51%). Это ключевой барьер, сдерживающий выпускников от трудоустройства в регионе. Выпускники не видят достойных карьерных и финансовых перспектив.

Респондентами дана смешанная оценка деятельности вуза по подготовке к трудоустройству: студенты в целом позитивно оценивают получаемые технические знания (79%), однако работа вуза по непосредственной помощи в карьерном ориентировании и трудоустройстве оценивается нейтрально или ниже среднего (57%).

Данные опроса студентов были положены в основу выявления необходимых компонентов педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности. В качестве компонентов педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности нами сформулированы и раскрыты следующие составляющие:

– *профессионально-кумулятивный*: педагогическое обеспечение системной организации совместной деятельности с представителями профессиональной сферы, потенциальными работодателями; педагогическая поддержка в формировании базовых профессиональных и социально значимых ценностей региональной направленности;

– *мотивационно-когнитивный*: использование средств профессионального воспитания для поддержки осознанного принятия ценностно-значимого смысла своей будущей профессии; выбор и использование соответствующего педагогического диалога как продуктивного педагогического сотрудничества для поддержки профессиональной и эмоциональной стабильности обучающегося;

– *проблемно-рефлексивный*: педагогическая поддержка адекватной самооценки собственных достижений для проектирования дальнейшей профессиональной и социально значимой деятельности.

В соответствии со сформулированной идеей и поставленной целью исследования аргументирована значимость подготовки инженерно-технических кадров в вузах, обоснована необходимость педагогической поддержки в становлении будущих специалистов. Компонентами педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности определены: *профессионально-кумулятивный, мотивационно-когнитивный и проблемно-рефлексивный*.

Результаты выявления необходимых компонентов педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности являются важными для последующей работы: апробации в рамках формирующего эксперимента комплекса педагогических условий в соответствии с целью исследования.

Перспективным и дальнейшим направлением нашего исследования считаем разработку матрицы критериального аппарата по выявлению результативности реализации условий педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности.

Библиографический список


1. *О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003
2. Зырянова А.В. Готовность к профессиональной деятельности специалистов сферы культуры: сущность и структура. *Педагогика искусства*. 2012; № 4: 93–97.
3. Коренева Е.Н., Киреев М.Н. Понятие "профессиональная готовность" в научной литературе. *Альманах современной науки и образования*. 2012; № 8: 74–76.
4. Данилушкин А.Ю., Кашицин А.М., Сорокопуд Ю.В., Редькина Л.И. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 141–143.
5. Хомичева В.Е., Федоркина А.П. Особенности профессионального обучения студентов в вузах инженерно-технического профиля. *Вестник Сибирского государственного индустриального университета.* 2013; № 2 (4): 55–60.
6. Зникина Л.С., Райс В.А. Профессиональное воспитание как педагогическое содействие трудоустройству будущих специалистов: региональный аспект. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2024; № 4 (56): 89–95.
7. Шустова И.Ю. Педагогическое содействие субъектности школьника. *Известия Саратовского университета*. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2012; Т. 1, № 4: 74–78.
8. Валеева М.А. Феноменология социально-педагогического содействия как методологического ресурса профессионально-личностного становления студента. *Высшее образование сегодня*. 2014; № 11: 67–71.
9. Поздеева С.И. *Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2005.


References


1. *O Strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 28.02.2024 № 145. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003
2. Zyryanova A.V. Gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti specialistov sfery kul'tury: suschnost' i struktura. *Pedagogika iskusstva*. 2012; № 4: 93-97.
3. Koreneva E.N., Kireev M.N. Ponyatie "professional'naya gotovnost'" v nauchnoj literature. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2012; № 8: 74-76.

4. Danilushkin A.Yu., Kashicin A.M., Sorokopud Yu.V., Red'kina L.I. Formirovanie gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti studentov – buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 141-143.
5. Homicheva V.E., Fedorkina A.P. Osobennosti professional'nogo obucheniya studentov v vuzah inzhenerno-tehnicheskogo profilya. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo industrial'nogo universiteta*. 2013; № 2 (4): 55-60.
6. Znikina L.S., Rajs V.A. Professional'noe vospitanie kak pedagogicheskoe sodejstvie trudoustrojstvu buduschih specialistov: regional'nyj aspekt. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2024; № 4 (56): 89-95.
7. Shustova I.Yu. Pedagogicheskoe sodejstvie sub`ektnosti shkol'nika. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2012; T. 1, № 4: 74-78.
8. Valeeva M.A. Fenomenologiya social'no-pedagogicheskogo sodejstviya kak metodologicheskogo resursa professional'no-lichnostnogo stanovleniya studenta. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2014; № 11: 67-71.
9. Pozdeeva S.I. *Koncepciya razvitiya otkrytogo sovmestnogo dejstviya pedagoga i rebenka v nachal'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2005.

*Статья поступила в редакцию 08.09.25*

УДК 378.811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-232-235

***Maryina O.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General and Russian Linguistics and Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: marina_olvik@mail.ru*
***Khudenko E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Lecturer, Head of Department of Literature, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: helenahudenko@mail.ru*

**LINGUOCULTUROLOGICAL AND INTEGRATIONAL APPROACHES TO TEACHING STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE BASED ON LITERARY TEXTS IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN.** The objective of the article is to present a comprehensive approach to teaching Russian as a foreign language to students of philological and non-philological profiles in the Republic of Tajikistan. Russian literary texts used in classes act as a teaching tool and a material through which foreign speakers get acquainted with the cultural characteristics of the country of the studied language. The linguacultural and integration approaches are presented as the main ones in the work. The developed questions and tasks influence the formation of linguacultural competence of students, expand the understanding of the national mentality and history. The materials presented in the article are of practical importance, aimed at their implementation in the classroom or during independent work. The prospects of the study lie in the possibility of replenishing the database of texts and tasks to them; distribution of material by levels of language proficiency; introduction of texts that include elements of several functional styles.

*Key words:* **cultural linguistics approach, integration approach, Russian as a non-native or as a foreign language, Republic of Tajikistan, literary texts, Russian literature**

***О.В. Марьина**, д-р филол. наук, доц., проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: marina_olvik@mail.ru*
***Е.А. Худенко**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. литературы, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: helenahudenko@mail.ru*

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН

В данной статье представлен комплексный подход при обучении русскому языку как иностранному студентов филологического и нефилологического профилей в Республике Таджикистан. Русские художественные тексты, используемые на занятиях, выступают и средством обучения, и материалом, благодаря которому инофоны знакомятся с культурными особенностями страны изучаемого языка. В качестве основных в работе представлены лингвокультурологический и интеграционный подходы. Разработанные вопросы и задания влияют на формирование лингвокультурологической компетенции студентов, расширяют понимание национального менталитета и истории. Материалы, представленные в статье, имеют практическую значимость, направлены на выполнение их на занятиях в аудитории или в ходе самостоятельной работы. Перспектива исследования заключается в возможности пополнения базы текстов и заданий к ним, распределения материала по уровням владения языком, введения текстов, включающих элементы нескольких функциональных стилей.

*Ключевые слова:* **лингвокультурологический подход, интеграционный подход, русский язык как неродной, русский язык как иностранный, Республика Таджикистан, художественные тексты, русская литература**

***Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.***

Погружение инофона в лингвокультурную среду позволяет создать основу для диалога культур и понимания ментальных свойств русского человека. Изучение единиц с лингвокультурной семантикой необходимо проводить в иноязычной аудитории, используя в качестве материала для работы аутентичные или адаптированные тексты на языке, на котором они были созданы. Таким образом, погружение в культуру страны изучаемого языка, помимо языковой подготовки, формирует лингвокультурологическую компетенцию обучающихся, позволяет им быстрее адаптироваться в иноязычной среде.

Русский язык как язык межнационального общения широко используется в Республике Таджикистан на всех уровнях и во всех областях жизни [1]. Несмотря на это, статус его до настоящего времени оказывается неопределенным. В случае обучения на русском языке в школе или университете он считается неродным (даже если выбранная специальность будущего специалиста – «Учитель русского языка»). Если обучение русскому языку осуществляется в национальной школе или русский язык включён в программу подготовки специалистов нефилологического профиля в университете, то речь идет об обучении русскому языку как иностранному.

Т.В. Гусейнова обеспокоена местом русского языка в Республике Таджикистан и считает, что он находится «в положении иностранного» [2, с. 60]. Причин сложившейся ситуации, по мнению Татьяны Владимировны, несколько. Однако в качестве одной из основных она выделяет выведение из программы учебных заведений Республики Таджикистан дисциплины «русская литература». При этом именно литература становится и материалом, и средством обучения языку, тем, благодаря чему формируется понимание характера народа, истории страны, культуры и др. Следовательно, обучение русскому языку как неродному, русскому языку как иностранному на всех уровнях владения им должно проходить с опорой на русскую литературу. Временное, стилевое, родо-видовое многообразие художественных текстов, безусловно, положительно влияет на формирование лингвокультурологической компетенции обучающихся. В этом заключается актуальность исследования.

Цель исследования – представить работу с русским художественным текстом на занятиях по русскому языку со студентами филологического и нефилологического профилей в Республике Таджикистан как интеграционный процесс, в ходе которого у обучающихся формируется лингвокультурологическая компетенция.

Задачи исследования связаны, во-первых, с репрезентацией той целевой аудитории, которая работает с русскоязычным художественным текстом, что достигается благодаря проведенному мониторингу вузов Таджикистана; во-вторых, с выборкой текстов, разработкой практических вопросов и заданий к ним, на основании которых формируется лингвокультурологическая компетенция студента-инофона и реализуется интеграционный подход.

В ходе процесса обучения языку в качестве основных были использованы лингвокультурологический и интеграционный подходы. При лингвокультурологическом подходе представление языкового материала происходит с опорой на культурные, социальные, бытовые, исторические особенности народов, которые отражены в русских художественных текстах. Таким образом, интеграционный подход позволяет изучать язык на материале художественных текстов в его тесной взаимосвязи с мышлением «носителей» языка, его культурой. Так знакомство с языком (русским языком) формирует и углубляет фоновые знания иностранцев.

Таблица 1

Университеты Республики Таджикистан, в которых есть факультеты русского языка и литературы или русской филологии, а также кафедры, имеющие отношение к преподаванию русского языка и литературы и методике преподавания русского языка и литературы

| *№ п/п* | *Город* | *ВУЗ* | *Факультет* | *Кафедры* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Душанбе | Таджикский национальный университет | русской филологии | – общего языкознания и сравнительной типологии;<br>– русского языка для нефилологических факультетов;<br>– методики преподавания русского языка и литературы |
| 2. | Душанбе | Таджикский государственный педагогический университет имени С. Айни | русского языка и литературы | – современного русского языка и общего языкознания;<br>– русской и мировой литературы;<br>– методики преподавания русского языка и литературы;<br>– общеуниверситетская кафедра русского языка |
| 3. | Худжанд | Худжандский государственный университет | русской филологии | – методики преподавания русского языка и литературы;<br>– развития устной и письменной речи русского языка;<br>– современного русского языка и общего языкознания;<br>– русской и зарубежной литературы;<br>– русского языка университета |
| 4. | Куляб | Кулябский государственный университет | русской филологии | – иностранной литературы с МАПРЯЛ;<br>– русского языка;<br>– современного русского языка |
| 5. | Бохтар | Бохтарский государственный университет | русского языка и литературы | – русского языка и литературы;<br>– методики и практикума обучения русскому языку и литературе |
| 6. | Панджакент | Таджикский государственный педагогический институт г. Панджакента | русского языка и литературы | – современного русского языка и общего языкознания;<br>– русской и мировой литературы;<br>– методики преподавания русского языка и литературы;<br>– русского языка |
| 7. | Душанбе | Российско-Таджикский (Славянский) университет (РТСУ) | русской филологии, журналистики медиатехнологий | – современного русского языка;<br>– общеуниверситетского русского языка |

Теоретическая значимость исследования состоит во взаимодействии двух подходов, используемых для достижения главной цели – изучения русского языка и культуры через «погружение» в русский художественный текст.

Практическая значимость заключается в разработке конкретных вопросов и заданий к русским поэтическим и прозаическим художественным текстам, готовых к использованию на занятиях со студентами филологического и нефилологического профилей. В связи с тем, что разделение «русский язык как неродной» и «русский язык как иностранный» в Республике Таджикистан не является жёстким, в статье нет распределения текстов, вопросов и заданий к ним по уровням владения русским языком как иностранным.

Научная новизна работы состоит в разработке методически обоснованных заданий и вопросов к текстам русской литературы.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается, прежде всего, комплексностью подхода и репрезентативностью представленных мониторинговых данных.

Для формирования лингвокультурологической компетенции у инофона на занятиях по русскому языку как неродному или как иностранному необходимо соотносить и систематизировать владение языком со знаниями об окружающей действительности. По мнению И.В. Харченковой, так у студента начинает развиваться способность не только улавливать и понимать особенности, связанные с языком, но и адекватно воспринимать другие этнические особенности, характерные для страны изучаемого языка [3, с. 248]. Развитие лингвокультурологической компетенции позволяет преодолеть культурологические барьеры и сделать процесс межкультурной коммуникации наиболее эффективным.

Первостепенной задачей является понимание «целевой аудитории», которая обучается русскому языку как неродному и иностранному. В Республике Таджикистан имеется 7 классических и педагогических университетов, в которых есть факультеты русского языка и литературы или русской филологии и кафедры, имеющие отношение к преподаванию русского языка и литературы и методике преподавания русского языка и литературы (табл. 1).

Из 7 университетов, включая межгосударственный и национальный, в 3 есть факультет русского языка и литературы, в 3 – русской филологии, в РТСУ – русской филологии, журналистики и медиатехнологий. Кроме того, обращает на себя внимание разнообразие кафедр русского языка: русского языка, современного русского языка, русского языка и общего языкознания, развития устной и письменной речи русского языка и др. На факультетах имеются кафедры, преподаватели которых обучают русскому языку студентов нефилологических факультетов / русской филологии. Это так называемые общеуниверситетские кафедры русского языка (РТСУ; Таджикский государственный педагогический университет имени С. Айни); русского языка университета (Худжандский государственный университет) или русского языка для нефилологических факультетов (Таджикский национальный университет).

Таблица 2 содержит информацию о классических государственных университетах, в которых ведется подготовка специалистов русского языка для работы в национальной школе или ведется обучение русскому языку студентов нефилологических факультетов.

По результатам мониторинга видно, что в Республике Таджикистан осуществляется обучение русскому языку в классических и педагогических университетах. Ряд высших учебных заведений готовит учителей русского языка и литературы для общеобразовательных школ Республики Таджикистан с таджикским и русским языком обучения. В таких университетах есть соответствующие подразделения: факультеты русского языка и литературы или русской филологии и несколько специализированных кафедр, в том числе методики преподавания русского языка, отвечающих за подготовку будущих специалистов. В двух классических университетах страны (в г. Хорог, г. Дангара) ведется подготовка учителей русского языка для работы в национальной школе. Подготовкой учителей занимаются преподаватели кафедр, входящих в состав факультета, объединяющих несколько смежных областей. Кроме того, кафедры русского языка и литературы данных университетов занимаются обучением русскому языку студентов нефилологического профиля. То есть аудитория, заинтересованная в знакомстве с русским художественным текстом и чтении его на занятиях по русскому языку, достаточно широкая.

Специфика художественного текста в сравнении с текстами других функциональных стилей заключается прежде всего в усиленном присутствии авторского начала, представлении индивидуально-авторского образа мира. Эта особенность художественного текста наряду с повышенной выразительностью, разнообразием изобразительно-выразительных средств письма позволяет глубоко проникнуть не только в основы всякого национального менталитета и культуры, но и изучить специфические черты эпохи, времени, быта, их преломление через человеческое начало. Исследователь З.А. Шамзи, рассуждая о том, какие русские литературные произведения имеет смысл использовать на занятиях, отмечает, что при отборе текстов стоит учитывать следующее условие: они должны включать в себя информацию, в том числе о русской культуре и истории, и тем самым способствовать не только повышению «языковой культуры и толерантности» [4, с. 15–16] обучающихся, но и формированию их лингвокультурологической компетенции. При этом одна из кардинальных задач при обеспечении устойчивого интереса к русскому языку и культуре у иностранных студентов состоит в отборе качественного учебного материала, воплощающего идею «диалога культур» [5, с. 64].

Таблица 2

Классические государственные вузы Республики Таджикистан, в которых ведется подготовка специалистов русского языка

| *№ п/п* | *Город* | *ВУЗ* | *Факультет* | *Кафедры* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Хорог | Хорогский государственный университет имени М. Назаршоева | иностранных языков | – русского языка и литературы |
| 2. | Дангара | Дангаринский государственный университет | филологии и журналистики | – русского языка и литературы |

Методика «диалога культур», построенная на известной концепции М.М. Бахтина, нацелена, прежде всего, на работу с теми художественными текстами, что имеют общее «ядро» (типологические сюжеты, мотивы, персонажей) в двух национальных культурах. М.М. Бахтин определял такой подход следующим образом: своя и чужая культура взаимодействуют, вступают в диалог, позволяющий увидеть смыслы и раскрыть их, тем самым культуры взаимно обогащаются, но не смешиваются друг с другом, остаются независимыми и целостными [6, с. 334].

Обращение к таким поэтическим текстам русской литературы, как «Подражания Корану» А.С. Пушкина, «Персидские мотивы» С.А. Есенина, «Ташкентская тетрадь» А.А. Ахматовой и др. позволяет сформировать лингвокультурологическую компетенцию студента – понимание чужой культуры как «своей». Продуктивным в данном направлении работы оказывается сравнительный анализ русских и таджикских текстов, т. е. обращение к переводам. Конечно, сравнительный метод при обучении русскому языку как неродному и иностранному является неоднозначным, спорным. Однако, на наш взгляд, особенно при работе со студентами нефилологического профиля, его использование оказывается вынужденным, необходимым. Так, на занятиях возможна следующая работа с художественными текстами: 1) перевод текста/фрагмента текста таджикского автора на русский язык, сравнение его (текста/фрагмента текста) с существующим переводом; 2) перевод текста/фрагмента текста русского автора на таджикский язык, сравнение его (текста/фрагмента текста) с существующим переводом. Для работы предлагается стихотворение Р. Рождественского «Дни рождения», переведенное на персидский язык М. Кенжаевым, и стихотворение со схожей тематикой А. Мамаджанова «В день рождения», переведенное на русский язык Н. Косимом.

Работа с фрагментами русской прозы и стихотворениями русских поэтов в аудитории со студентами-инофонами требует тщательного отбора текстового материала с учетом нескольких принципов: во-первых, эстетической и культурологической ценности художественного высказывания; во-вторых, уровень текста должен соответствовать уровню владения языком и не быть ниже; в-третьих, текст должен учитывать национально-исторические взаимоотношения двух культур – изучаемого и родного языка. Кроме того, желательно, чтобы это был текст известного автора, когда биография «легендарного» писателя или поэта помогает выстроить смысловые отношения в незнакомом тексте. Об этих принципах отбора литературного текста пишут исследователи Е.Н. Барышникова и З.З. Саидов [7, с. 296].

В пособии Н.В. Кулибиной «Зачем, что и как читать на уроке?» утверждается, что художественный текст для инофонов должен иметь реалистический метод изображения действительности, иметь единственную точку зрения на мир и небольшой объем, позволяющий провести целостный анализ сразу со всеми учащимися [8]. Принцип реалистического отображения действительности в художественных фрагментах, предлагаемых студентам-инофонам, является дискуссионным. Его соблюдение потенциально исключает из обучения такие известные имена и тексты, как «Ночь перед Рождеством» Н.В. Гоголя или «Собачье сердце» М.А. Булгакова, работа над которыми расширяет границы осознания русского мира и русской истории. Кроме того, изучение языка только на произведениях реалистического характера создает ошибочное понимание самой природы художественного текста (сочетание реальности и вымысла).

Наконец, такое качество, как репрезентативность фрагмента – показ наиболее характерных явлений русского литературного процесса – также является существенным. с ним тесно связаны актуальность и «эталонность» текста – дополнительные принципы, которые необходимо учитывать при отборе художественных фрагментов при обучении русскому языку как неродному и/или как иностранному.

В связи с лингвокультурологическим подходом важным оказывается обращение к идиомам, понимание смысла которых является обязательным для выявления смысла отдельного высказывания или текста в целом. Кроме того, определение значений фразеологизмов позволяет инофонам использовать их в речи, ориентируясь на ситуацию, в которой можно употребить то или иное устойчивое выражение. С позиции Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова крылатые выражения, пословицы, поговорки «отражают русскую национальную культуру» [9]. Работа с устойчивыми сочетаниями на занятиях по русскому языку как иностранному представляет собой последовательный процесс: от понимания значения того или иного фразеологизма к нахождению его в произведении и установлению его значения в контексте. Речевые ситуации, в которых используются устойчивые выражения, являются в то же время эталонными ситуациями, определяющими выбор фразеологизма.

В качестве примера можно взять одно устойчивое выражение и благодаря ему «выйти» на понимание фрагмента художественного текста или текста в целом. Например:

1. Из какого произведения русской классической литературы фраза «человек в футляре»?
2. Что вы знаете об авторе рассказа «Человек в футляре»? Чем, помимо писательства, занимался автор произведения «Человек в футляре»?
3. Что обозначает данное устойчивое сочетание?
4. Почему произведение называется «Человек в футляре»? Какие поступки, высказывания главного героя Беликова позволяют судить о нем как о «человеке в футляре»?
5. Назовите героя(-ев) из произведений таджикской литературы, которого(-ых) можно было бы назвать «человек в футляре».

Однако возможен и другой вариант работы: обратиться к художественному тексту, выделить в нем устойчивые сочетания, определить их значения. Например, в тексте рассказа В.М. Шукшина «Осенью» встречаются следующие фразеологизмы: *близко к сердцу, завести моду, смотреть орлом, тут как тут, мастер говорить, наложить на себя руки, кинуло в жар, жить припеваючи*.

Предлагаются следующие задания и вопросы:

1. Найдите данные устойчивые выражения в тексте. Объясните их значение. В случае затруднения обратитесь к фразеологическому словарю.
2. Составьте предложения с данными фразеологизмами.
3. В рассказе В.М. Шукшина встречается выражение «сердце кровью плакало». Какое слово должно быть на месте «плакало», чтобы сочетание можно было назвать устойчивым? Проверьте себя по фразеологическому словарю. Объясните, почему автор останавливается на слове «плакало»?
4. Что значит выражение «сердце болит»? У кого из героев рассказа «Осенью» болит сердце? Почему?
5. Объясните, что значит для вас «жить припеваючи».

При преподавании русской литературы как зарубежной сложилось несколько традиционных подходов: биографический, лексико-стилистический, страноведческий, коммуникативный. Целесообразность применения того или иного подхода и технологии, учета уровня владения русским языком определяется прежде всего задачами, стоящими перед преподавателем в иностранной аудитории. Так, опора на биографию писателя (поэта) возможна в том случае, когда факты биографии или судьбы имеют непосредственное отношение к представленному тексту. Например, такой подход доказал свою плодотворность при изучении лирики А.С. Пушкина, когда поэтические тексты великого русского поэта соотносятся с «лицейской», «послелицейской» лирикой, далее – «Михайловской осенью», «Болдинской осенью», «периодом Южной ссылки» и т. д. [10, с. 30]. Разумеется, биографический подход особенно обоснован при обращении к текстам автобиографической природы: фрагментам из повести «Детство» Л.Н. Толстого или М. Горького, при изучении цикла А.А. Блока «Стихи о Прекрасной Даме» или цикла А.А. Ахматовой «Ташкентская тетрадь», построенных на конкретных фактах биографии поэтов. Однако только изучение биографии писателя ни в коем случае не может заменить работы с самим текстом, так как при этом нарушается один из фундаментальных принципов литературного творчества – подмена одного другим, а, как известно, биография писателя, его жизнь не равна его творениям.

Особый интерес у студентов-инофонов возникает при работе с поэтическими текстами, созданными в том или ином регионе, где обучается студент в России. Так, стихотворение Д. Самойлова «На Оби», с одной стороны, автобиографично, с другой – позволяет читателям-инофонам представить природу чужой страны.

Предлагаемые задания и вопросы:

1. Какие топонимы и потамонимы вы нашли в стихотворении? Что вам известно об упомянутых в тексте городах и реке?
2. Объясните, как вы понимаете следующую строку: «а рассвет розоват, а потом – серебрист»? Почему, как вы считаете, цвет меняется (из розоватого становится серебристым)?
3. Какие слова и словосочетания указывают на то, что действие происходит ночью?
4. Знаете ли вы русскую примету: «если ночь холодная, высокая, день будет солнечным, теплым / погода будет хорошей»? Если примета вам не знакома, спросите о ней преподавателя. Какие приметы вы знаете? Расскажите о них.
5. В произведении Д. Самойлова упоминается береза – дерево-символ России. Приведите примеры названий деревьев, которые есть не только на территории России, но и в Таджикистане.
6. Приведите примеры стихотворений поэтов Таджикистана, в которых описывается место, где они родились? Что больше всего привлекает поэтов в дорогом им месте?
7. Сравните, что общего и в чём различие в описании рек в стихотворениях двух поэтов: М. Турсунзаде «Таджикские реки» и Д. Самойлова «На Оби».

Ритмико-интонационные конструкции русской стихотворной речи позволяют постичь общий интонационный рисунок русского языка, раскрывают значение различных повторов: рифмы, стопы, строфы, аллитераций и ассонансов. Всё это в целом постепенно ведет к пониманию не только особенностей русского духовного мира, но и приближает к постижению основ литературоведческой науки, к ответу на вопросы: «как построен текст?», «почему он так построен?», «какой прием позволяет увидеть неповторимость авторского мира?» и т. д. Кроме того, вопросы и задания к текстам дают возможность инофонам определить не только содержательно-фактуальную информацию, но содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую. Например:

Прочитайте стихотворение Е. Евтушенко «Гимн России». Выполните задания и ответьте на вопросы:

1. Какой желает видеть Россию автор (лирический герой), когда говорит: «Будь...»?

2. Объясните, почему Россия называется в стихотворении самой снежной и самой нежной страной?

3. В стихотворении относительно России используется эпитет «безбрежная». Приведите примеры словосочетаний «сущ. (Россия) + прилагательное», где в качестве зависимого слова используется прилагательное, которое на ваш взгляд, наиболее точно характеризует Россию.

4. В стихотворении есть слова «мужество» и «честь». Что значат данные понятия для русского человека?

Безусловно, к предложенным в статье вопросам и заданиям по тексту необходимо добавить те, которые связаны с лексической и грамматической темами. Мы же предлагаем те примеры заданий, которые отражают «культурную составляющую» при обучении русскому языку.

В преподавании русской литературы как зарубежной особо важна диалоговая стратегия между преподавателем и студентом, которая помогает понять и преодолеть фонетические, лексические, грамматические трудности художественного высказывания. Такие стратегии, как догадка по контексту, опора на здравый смысл, когнитивные стратегии самостоятельного определения значения слова [8, с. 126], наиболее эффективно реализуются именно на художественном отрывке, так как смысловая «сращенность» слов, их «семантический ореол» по сравнению с текстами нехудожественной природы в большей степени нагружен.

Итак, мониторинговое изучение обширной целевой аудитории студентов-инофонов Республики Таджикистан показывает сформированность интереса к русскому языку и русской культуре в целом. Разработка вопросов и заданий на материале русских художественных текстов (для разных уровней владения языком) реализует принципы лингвокультурологического и интеграционного подходов, при применении которых решается несколько задач. Инофон знакомится с: 1) языковыми и речевыми особенностями русского языка; 2) особенностями истории, культуры и быта страны изучаемого языка; 3) литературой как частью культуры и одновременно материалом изучения, позволяющим сформировать понимание «своего» и «чужого». Использование сравнительного метода, особенно при работе с текстами в аудитории студентов нефилологического профиля, дает возможность закрепить лексику иностранного языка. Через включение в работу на занятиях текстов писателей двух стран – России и Таджикистана, аутентичных и переводных, студенты приходят к пониманию менталитета представителей двух национальных культур. Комплексная работа приводит к формированию у обучающихся лингвокультурологической компетенции как одной из основных при обучении языку.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Авторами показано, что работа с русским художественным текстом на занятиях по русскому языку со студентами в Республике Таджикистан представляет собой интеграционный процесс, в ходе которого у обучающихся формируется лингвокультурологическая компетенция.

Работа может представлять интерес для преподавателей русского языка как неродного или иностранного как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список


1. Саидов З.З. Русский язык в современном социокультурном, образовательном и политическом пространстве Республики Таджикистан. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2013; № 1: 51–62.
2. Гусейнова Т.В. О социолингвистических и дидактических проблемах преподавания русского языка в Республике Таджикистан. *Социокультурное пространство России и Зарубежья: общество, образование, язык.* 2015; № 4: 59–67.
3. Харченкова И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку. *Современные проблемы науки и образования.* 2013; № 6: 246–253.
4. Шамзи З.А. *Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
5. Алматова Р.А. Обучение русскому языку в узбекских вузах: динамика последних лет. *Вестник науки и образования.* 2021. Ч. 1; № 6 (109): 64–66.
6. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
7. Барышникова Е.Н., Саидов З.З. Актуальные принципы и критерии отбора художественного текста при работе с таджикскими учащимися. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2020; Т. 13, Выпуск 3: 295–299.
8. Кулибина Н.В. *Зачем, что и как читать на уроке*: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Златоуст, 2015.
9. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990.
10. Скрипникова Т.И. *История русской литературы:* учебное пособие по специальности «Довузовское обучение иностранных граждан». Воронеж, 2005; Ч. 1.


References


1. Saidov Z.Z. Russkij yazyk v sovremennom sociokul'turnom, obrazovatel'nom i politicheskom prostranstve Respubliki Tadzhikistan. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2013; № 1: 51-62.
2. Gusejnova T.V. O sociolingvisticheskih i didakticheskih problemah prepodavaniya russkogo yazyka v Respublike Tadzhikistan. *Sociokul'turnoe prostranstvo Rossii i Zarubezh'ya: obschestvo, obrazovanie, yazyk.* 2015; № 4: 59-67.
3. Harchenkova I.V. Koncepciya formirovaniya lingvokul'turologicheskoj kompetencii studentov yazykovyh fakul'tetov na materiale kreolizovannyh tekstov pri obuchenii nemeckomu yazyku. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 6: 246-253.
4. Shamzi Z.A. *Principy otbora hudozhestvennyh tekstov v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (RKI) dlya irakskoj auditorii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
5. Almatova R.A. Obuchenie russkomu yazyku v uzbekskih vuzah: dinamika poslednih let. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2021. Ch. 1; № 6 (109): 64-66.
6. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979.
7. Baryshnikova E.N., Saidov Z.Z. Aktual'nye principy i kriterii otbora hudozhestvennogo teksta pri rabote s tadzhikskimi uchaschimisya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2020; T. 13, Vypusk 3: 295-299.
8. Kulibina N.V. *Zachem, chto i kak chitat' na uroke*: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Zlatoust, 2015.
9. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
10. Skripnikova T.I. *Istoriya russkoj literatury:* uchebnoe posobie po special'nosti «Dovuzovskoe obuchenie inostrannyh grazhdan». Voronezh, 2005; Ch. 1.


*Статья поступила в редакцию 25.08.25*

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-235-237

***Nikolov N.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute for Education Development (Chelyabinsk), E-mail: nikolov_1989@mail.ru*

**THE ROLE OF THE SENSE OF HUMOR OF THE MEMBERS OF THE SCIENTIFIC TEAM IN THE ORGANIZATION OF THEIR JOINT ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.** The objective of the study is to identify the role of a sense of humor in members of a scientific team in organizing their interpersonal interaction in the system of additional professional education. Achieving this objective will allow to substantiate the capabilities of the components of the ability under study in overcoming the difficulties of highly intellectual activity. The methodology of the study is determined by the results of L.S. Vygotsky's studies on the unity of affect and intellect. The scientific novelty lies in the fact that the role of a sense of humor in the formation of a defensive reaction in members of a scientific team to cognitive overloads has been identified. The results reflect the relationships between the presence of a sense of humor in members of a scientific team implementing their activities in the system of additional professional education and: strengthening interpersonal ties within the framework of informal communications; development of their emotional intelligence; improvement of a defensive reaction to highly intellectual loads.

*Key words:* **scientific teams, system of additional professional education, sense of humor, emotional intelligence, interpersonal connections, positive thinking, informal communications**

***Н.О. Николов**, канд. пед. наук, доц., Челябинский институт развития образования, г. Челябинск, E-mail: nikolov_1989@mail.ru*

# РОЛЬ ЧУВСТВА ЮМОРА ЧЛЕНОВ НАУЧНОГО КОЛЛЕКТИВА В ОРГАНИЗАЦИИ ИХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Целью исследования является выявление роли чувства юмора у представителей научного коллектива в организации их межличностного взаимодействия в системе дополнительного профессионального образования. Достижение указанной цели позволит обосновать возможности составляющих исследуемой способности в преодолении трудностей высокоинтеллектуальной деятельности. Методология исследования задаётся результатами исследований Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта. Научная новизна состоит в том, что выявлена роль чувства юмора в формировании защитной реакции у членов научного коллектива к когнитивным перегрузкам. В результатах отражены взаимосвязи между наличием чувства юмора у членов научного коллектива, реализующего свою деятельность в системе дополнительного профессионального образования, и укреплением межличностных связей в рамках неформальных коммуникаций, развитием их эмоционального интеллекта, совершенствованием защитной реакции к высокоинтеллектуальной нагрузке.

*Ключевые слова:* **научные коллективы, система дополнительного профессионального образования, чувство юмора, эмоциональный интеллект, межличностные связи, позитивное мышление, неформальные коммуникации**

Актуальность темы связана с тем, что современная система дополнительного профессионального образования играет значимую роль в реализации государственных инициатив в системе образования России. Для повышения качества данных процессов важно придерживаться научно-обоснованных подходов при проектировании содержания и методов образования взрослых. Решить подобную задачу, как правило, доверяют научным коллективам, созданным на базе институтов развития образования. В силу специфики работы указанных образовательных организаций в обсуждаемых коллективах могут оказаться специалисты с различным уровнем научной подготовкой. Иногда знаковые для системы дополнительного профессионального образования решения принимаются с учётом мнений не только докторов или кандидатов наук, но и лиц без научной подготовки. При этом несомненным остаётся признание практического опыта членов научного коллектива, не имеющих учёных степеней и званий. Вместе с тем разрыв в стиле мышления и изложения результатов исследований может породить в изучаемых социальных группах недопонимания и неизбежные конфликты. Для их преодоления в научной литературе предлагаются различные ресурсы. По нашему мнению, недооцененным ресурсом психосоциального характера является чувство юмора у представителей научных коллективов. При этом речь идёт о таких составляющих указанного качества, как эмоциональный и социальный интеллекты.

Это обстоятельство позволило установить цель исследования, которая состоит в выявлении роли чувства юмора у представителей научного коллектива в организации их межличностного взаимодействия в системе дополнительного профессионального образования.

Для достижения цели были поставлены задачи исследования: 1) установить взаимосвязь между наличием чувства юмора и организацией позитивных межличностных взаимодействий в научных коллективах с опорой на анализ научной литературы; 2) провести экспериментальную проверку установленной взаимосвязи; 3) обобщить полученные экспериментальные данные.

Научная новизна проведённого исследования состоит в выявлении позитивных изменений, которые возникают в деятельности научных коллективов, члены которых владеют чувством юмора. В частности, речь идёт о совершенствовании бесконфликтной культуры личности, развитии доверительных отношений между людьми и повышении качества интеллектуальных способностей представителей научных коллективов.

Теоретическая значимость научной работы состоит в расширении сущности принципа воспитания, который ранее был выдвинут А.С. Макаренко [1]. Речь идёт о принципе «чувство дома».

Практическая значимость состоит в выработке перечня действий, которые позволят повысить продуктивность работы членов научного коллектива, в основе которых лежит совершенствование их чувства юмора.

Методологической основой исследования стали работы Л.С. Выготского, которые посвящены уточнению роли эмоций в развитии интеллекта личности [2]. В данном случае подразумевается закон о единстве развития интеллектуальных и эмоциональных качеств человека. На этой основе автором предполагается, что эффективность интеллектуальной деятельности членов научного коллектива будет эффективной, если у них будет развито чувство юмора. В рамках исследования применялись следующие методы: анализ научной литературы, обобщение, прогнозирование, педагогический эксперимент.

В Федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике» уточняется, что научным работником признаётся лицо, обладающее необходимой квалификацией и профессионально занимающееся научной и (или) научно-технической деятельностью [3]. Исходя из содержания данного закона, не удаётся установить ресурсы, которые позволяют обеспечить стабильность межличностных отношений между отдельными научными работниками. Этот факт делает необходимым изучение научной литературы по изучаемому вопросу.

Под чувством юмора принято понимать способность обнаруживать противоречия в окружающей среде, которые комичны по своему наполнению, и эмоционально реагировать на них. Наличие данной способности у человека косвенно сообщает о силе его когнитивных качеств, а также высоком уровне эмоционального интеллекта [4]. Иные определения в той или иной степени повторяют представленное определение. В этой связи отмечается косвенная взаимосвязь между наличием у человека научной подготовки и сформированностью у него чувства юмора.

Определившись с базовыми для статьи понятиями, необходимо продолжить изучение научных источников по теме исследования. В этой связи интересные выводы были обнаружены в работе, посвящённой изучению чувства юмора как элемента неформальной коммуникации [5, с. 73]. В ней уточняется, что юмор, направленный на установление дружественных межличностных отношений, характерен для социоэмоционального стиля лидерства. В это же время для лидеров делового типа стал характерен агрессивный стиль юмора, не позволяющий поддерживать благоприятный психологический климат в коллективе [5]. Данный факт означает, что при подборе руководителей научных коллективов необходимо учитывать их стиль управления. Это позволит спрогнозировать вероятность использования ими такого малозатратного личностного ресурса, как чувство юмора, позволяющего повышать уровень работоспособности его подчинённых.

Не менее важные сведения для нашего исследования были обнаружены в работе, направленной на установление индивидуально-психологических особенностей чувства юмора в профессиональной деятельности социальных работников [6, с. 153]. Исследователем были выявлены основные типы чувства юмора, гендерные особенности проявления изучаемого качества, а также способы его коррекции у социальных работников при помощи тренингов. Дополнительно указывалось, что оптимизация чувства юмора требует балансировки его рациональных и иррациональных реакций на комичные ситуации; развитое чувство юмора позволяет снимать психологическое напряжение и поддерживать психическое здоровье социальных работников [6]. На основании указанных фактов предполагается, что оптимизация чувства юмора, развитие его в рамках тренингов позволит своевременно снимать эмоциональное напряжение с участников научных коллективов и поддержит их психическое здоровье.

Полезной для нашей научной работы является исследование, рассматривающее юмор как средство управления коллективом [7, с. 187]. В нём говорится, что юмор является бесконфликтным способом мотивации сотрудников коллектива к работе. Также данная интеллектуальная способность позволяет наиболее тактично делать замечания подчинённым.

Ещё одна статья, расширяющая представление о проблеме нашего исследования, посвящена рассмотрению юмора в качестве педагогической технологии в повышении эффективности образовательного процесса [8, с. 213]. В ней отмечается, что юмор позитивно влияет на умственные способности обучающихся, а также позволяет создать комфортную психологическую среду, в которой легче установить доверительные отношения.

Полученные данные позволяют сделать важный для нашего исследования вывод. Чувство юмора членов научного коллектива, действующих в том числе в системе дополнительного профессионального образования, позволяет организовать их совместную деятельность, в рамках которой будут созданы условия для реализации бесконфликтного общения, установления доверительных отношений, становления культуры позитивного восприятия замечаний от коллег. Данное уточнение, отражающее роль чувства юмора в исследуемом процессе, составляет научную новизну работы.

Для проверки верности теоретических выводов о роли чувства юмора членов научного коллектива в организации их совместной деятельности в системе дополнительного профессионального образования в одном из действующих коллективов на базе Челябинского института развития образования были созданы специальные условия. Они заключались в том, что его представителям предлагалось чаще, чем иным участникам обсуждаемых профессиональных сообществ, снимать психологическое напряжение путём развития чувства юмора. В частности, при формулировании научных выводов им приходилось выявлять в них комические, иррациональные сюжеты, которые помогали их коллегам лучше понять смысл их суждений. Также при обсуждении спорных вопросов они должны были делать замечания друг другу с использованием шуточных иносказательных фраз, которые показывали несостоятельность позиции другого человека. Дополнительно при планировании деятельности научного коллектива использовался метод гирлянд случайностей и ассоциаций. При этом ассоциативные образы должны были выявлять противоречия планов поставленным ранее задачам. При этом данные противоречия им необходимо было раскрыть на примере комичных

сюжетов из отечественных кинокомедий. Ещё одним важным элементом организуемого педагогического эксперимента стало использование элементов цифровой образовательной среды. В частности, при общении в VK-мессенджере члены научного коллектива должны были давать результатам совместной деятельности аллегорическую оценку, содержащую комичные образы. Данный подход реализовывался с опорой на самостоятельно изготавливаемый ответственным лицом контент, включающий видео- и аудиофайлы.

Педагогический эксперимент длился с февраля по август 2025 года. Критериями эффективности позитивного воздействия чувства юмора на межличностное общение членов научного коллектива стали следующие достижения: 1) досрочное выполнение государственного задания (публикация научных статей из перечня ВАК, разработка дополнительных профессиональных образовательных программ и научно-методических рекомендаций по теме исследований коллективов); 2) отсутствие межличностных конфликтов; 3) позитивное эмоциональное состояние каждого из представителей научного коллектива. Добавим, что в контрольную группу вошли 3 научных коллектива (КГ), в экспериментальную – 1 научный коллектив (ЭГ). Ответственным за развитие чувства юмора в ЭГ был назначен только один научный сотрудник. Этого количества вполне хватило для организации комфортной работы коллектива из 5 человек.

По итогам реализации педагогического эксперимента было выявлено, что члены ЭГ достигли высших показателей по каждому из трёх критериев эффективности. В частности, им удалось досрочно выполнить существенную часть государственного задания, возложенного на их коллектив. При этом, несмотря на активную работу над содержанием дополнительных профессиональных образовательных программ и научно-методических рекомендаций по теме исследований, членам ЭГ удалось сохранить позитивное эмоциональное состояние. Межличностные конфликты преодолевались уже на стадии их зарождения. Опрос членов ЭГ показал, что они были удивлены силой связи между развитием составляющих чувства юмора и повышением качества интеллектуальной деятельности.

Результаты остальных научных коллективов, составивших КГ, также были позитивны. В частности, ни в одном из них не были выявлены явные признаки наличия межличностных конфликтов. При этом позитивное эмоциональное состояние они испытывали только на начальном этапе работы научного коллектива. Также отмечалось, что и досрочно выполнить поручения в рамках государственного заказа по их теме исследования им не удалось.

На этом основании был сделан вывод, что чувство юмора действительно позволяет поддерживать условия для реализации бесконфликтного общения, установления доверительных отношений, становления культуры позитивного восприятия замечаний от коллег.

Проведённая работа позволила достигнуть цели исследования, а также решения поставленных задач. Была уточнена актуальность темы научной работы, обоснована важность обращения внимания на такой ценный ресурс гармонизации межличностных отношений в научном коллективе, как чувство юмора его представителей. Благодаря теоретическому обзору была установлена взаимосвязь между наличием чувства юмора у членов научного коллектива и организацией продуктивного межличностного взаимодействия между ними. В дальнейшем были показаны результаты экспериментальной проверки данной взаимосвязи. В частности, установлена важная роль чувства юмора в интересующем нас процессе. Наконец, в заключение были обобщены полученные экспериментальные данные.

Выявлены возможности чувства юмора в гармонизации межличностных отношений в научном коллективе, образованном на базе учреждений дополнительного профессионального образования, что составило научную новизну нашей работы. Теоретическая значимость состоит в уточнении положений педагогики коллективной творческой деятельности, в том числе отражённой в работах А.С. Макаренко. Практическая значимость состоит в предложении алгоритма организации работы по совершенствованию компонентов чувства юмора в научных коллективах. Результаты исследования могут быть использованы при пересмотре эффективности деятельности научных коллективов. Перспектива дальнейших исследований состоит в уточнении взаимосвязи между развитием эмоционального интеллекта и совершенствованием управленческих качеств руководителей научных коллективов, созданных на базе учреждений дополнительного профессионального образования.

Библиографический список


1. Выготский Л.С. *Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное*. Москва: Лабиринт, 2001.
2. Макаренко А.С. *Сочинения*: в 7 т. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960.
3. *О науке и государственной научно-технической политике*. Федеральный закон от 23.08.1996 N 127-ФЗ (ред. от 24.06.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/97fefddb95a8b87dd4991b7c0a162a32e32c1301/
4. *Краткий психологический словарь*. Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
5. Сергеев А.А., Макарова Л.С., Одинцова Л.А. Исследование чувства юмора как элемента неформальной коммуникации. *Природные системы и ресурсы*. 2012; № 2 (4): 73–77.
6. Ульянова Ю.И. Индивидуально-психологические особенности чувства юмора в профессиональной деятельности социальных работников. *Отечественный журнал социальной работы*. 2012; № 4: 153–167.
7. Зелезинская Л.А. Юмор как средство управления коллективом. *Вестник университета*. 2013; № 1: 187–190.
8. Малкова Т.В., Хисматулина Н.В., Пугачева С.А. Роль юмора как педагогической технологии в повышении эффективности образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-2: 213–216.


References


1. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech': psihika, soznanie, bessoznatel'noe*. Moskva: Labirint, 2001.
2. Makarenko A.S. *Sochineniya*: v 7 t. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1960.
3. *O nauke i gosudarstvennoj nauchno-tehnicheskoj politike*. Federal'nyj zakon ot 23.08.1996 N 127-FZ (red. ot 24.06.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/97fefddb95a8b87dd4991b7c0a162a32e32c1301/
4. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Pod red. A.V. Petrovskogo i M.G. Yaroshevskogo. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.
5. Sergeev A.A., Makarova L.S., Odincova L.A. Issledovanie chuvstva yumora kak `elementa neformal'noj kommunikacii. *Prirodnye sistemy i resursy*. 2012; № 2 (4): 73-77.
6. Ul'yanova Yu.I. Individual'no-psihologicheskie osobennosti chuvstva yumora v professional'noj deyatel'nosti social'nyh rabotnikov. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2012; № 4: 153-167.
7. Zelezinskaya L.A. Yumor kak sredstvo upravleniya kollektivom. *Vestnik universiteta*. 2013; № 1: 187–190.
8. Malkova T.V., Hismatulina N.V., Pugacheva S.A. Rol' yumora kak pedagogicheskoj tehnologii v povyshenii `effektivnosti obrazovatel'nogo processa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-2: 213–216.


*Статья поступила в редакцию 08.09.25*

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-237-241

***Rogozhina T.S.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: tatiana1703t@mail.ru*

***Dronov V.M.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior teacher, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: E-mail: vladi-dronov@mail.ru*

**EDUCATIONAL AND COGNITIVE PROJECT "FROM A VACUUM DIODE TO A MICROWAVE OVEN MAGNETRON", IMPLEMENTED WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT-BASED LEARNING CONCEPT.** In the article, the authors offer a specific example of an educational and cognitive project developed for high school students and implemented while studying a physics course. The project combines a step-by-step study of theoretical material on the principle of "from simple to complex" and the application of the knowledge gained to explain the operation of various technical devices, from simple vacuum diodes to a magnetron of ultra-high-frequency cookers, commonly referred to as microwave ovens. The practical orientation of the project is due to the fact that students are able to explain the physical principles of the devices on the basis of knowledge gained in the school curriculum with a little additional information about the technical design of the devices obtained with the help of additional sources. The proposed approach helps to bridge the "gap" between the topics of school physics and the understanding of the principles of modern devices. The results of the study can be useful as methodological recommendations for teachers who practice the project method in teaching.

*Key words:* **design activity, electro-vacuum devices, magnetron, electric field, magnetic field, microwave radiation, resonators**

***Т.С. Рогожина**, канд. физ.-мат. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: tatiana1703t@mail.ru*
***В.М. Дронов**, канд. физ.-мат. наук, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: vladi-dronov@mail.ru*

# УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОТ ВАКУУМНОГО ДИОДА ДО МАГНЕТРОНА СВЧ-ПЕЧИ», РЕАЛИЗУЕМЫЙ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье авторы предлагают конкретный пример учебно-познавательного проекта, разработанный для учащихся старших классов общеобразовательных школ и реализуемый при изучении курса физики. Данный проект совмещает в себе поэтапное изучение теоретического материала по принципу от простого к сложному и применение полученных знаний для объяснения работы различных технических устройств от простых вакуумных диодов до магнетрона сверхвысокочастотных плит, в быту называемых СВЧ-печами. Практикоориентированность проекта обусловлена тем, что физические принципы работы приборов учащиеся способны объяснить на основе знаний, полученных в рамках школьной программы, при небольшой дополнительной информации о техническом устройстве приборов, полученных с помощью дополнительных источников. Предлагаемый подход способствует преодолению разрыва между темами школьной физики и пониманием принципов работы современных приборов. Результаты исследования могут быть полезны в качестве методических рекомендаций преподавателям, практикующим проектный метод в обучении.

*Ключевые слова:* **проектная деятельность, учебно-познавательный проект, электровакуумные приборы, магнетрон, электрическое поле, магнитное поле, сверхвысокочастотное излучение, резонаторы, проектный метод обучения**

В настоящее время проектный метод обучения имеет тенденцию широкого применения и внедрения как в общеобразовательных учреждениях, так и в высших учебных заведениях. Это обусловлено тем, что современный мир предъявляет большие требования к выпускникам всех форм обучения. Образовательные учреждения ищут новые рациональные методы повышения качества образования, в которых можно было бы совместить применение информационных, компьютерных технологий, обретение навыков исследовательской деятельности, построение цепочек логического мышления и углубление знаний в конкретной предметной области, что и определяет актуальность исследования.

В фокусе современной школы – формирование всесторонне развитой личности, обладающей широким научным кругозором, развитыми общекультурными интересами и приверженностью общечеловеческим ценностям [1; 2]. Концепция проектных методов обучения ставит своей задачей создание среды, способствующей активной позиции каждого ученика, условий для обретения навыков критического мышления, планирования своей работы и прогнозирования её результатов, а также развития познавательной и эмоциональной сфер, формирования навыков самооценки [3; 4].

Целью настоящей работы было создание научно-познавательного, интересного с практической точки зрения проекта, который мог бы вызвать у учащегося желание познать окружающий мир и понять принципы работы приборов, с которыми он сталкивается ежедневно, а также преодолеть разрыв между темами школьной физики и принципами работы современных приборов; дать школьнику возможность поверить в то, что благодаря своим знаниям он способен понять и объяснить работу сложных технических устройств.

Для достижения заявленной цели были сформулированы следующие задачи:

– разработать основы подхода, который позволяет связать конкретную тему школьного курса физики с работой технического устройства, работа которого базируется на изученном материале;

– выполнить лабораторную работу «Изучение действия сил электрического и магнитного поля на свободную заряженную частицу с помощью магнетрона». Установить количественные закономерности;

– предложить методические рекомендации для преподавательского состава школ, направленные на создание образовательной среды, развивающей концепцию проектного обучения и естественнонаучное мышление учащихся.

Научная новизна исследования состоит в расширении теоретических и практических возможностей изучения электромагнитных явлений в современных электровакуумных устройствах с помощью проектной деятельности.

Теоретическая значимость состоит в том, что предлагается новый подход к изучению электромагнитный явлений и работающих на их основе электровакуумных приборов. Предлагаемый проект является новым вкладом в понимание того, как современные условия влияют на образовательные практики.

Практическая значимость заключается в том, что описанная проектная деятельность позволяет учащимся устанавливать межпредметные связи, а также связи между различными разделами физики: электричество, магнетизм, механика, внутренняя энергия, тепловое движение. Проект можно использовать для практических рекомендаций преподавателям в разработке и внедрении новых образовательных курсов и модулей, что позволит улучшить подготовку учащихся в быстроизменяющемся современном мире.

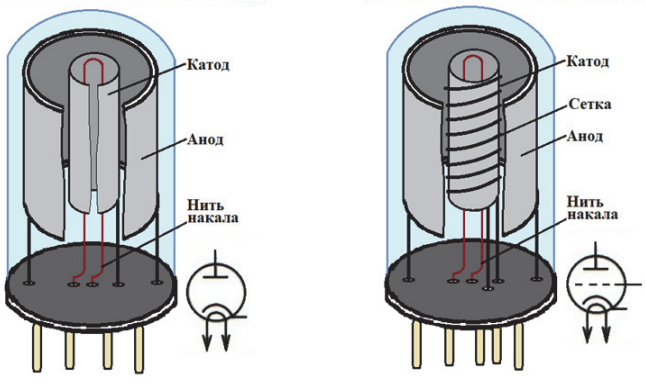
Исследование пути развития электронных приборов от простых вакуумных диодов до конструкций магнетронов необходимо начать с ознакомления учащихся с краткой историей первых вакуумных диодов, триодов, лучевых трубок.

Электровакуумные приборы – устройства, предназначенные для генерации, усиления и преобразования электромагнитной энергии, в которых внутреннее пространство освобождено от воздуха и защищено непроницаемой оболочкой [5]. Их использование сократилось с развитием полупроводниковой техники, но они по-прежнему востребованы в военно-промышленном комплексе благодаря устойчивости к электромагнитным импульсам; в авиа- и ракетостроении они ценятся за работу в условиях высокого радиационного излучения и вакуума. Только электровакуумные приборы способны генерировать сверхвысокие частоты с высокой стабильностью и усиливать колебания, абсолютно не внося искажений в усиливаемый сигнал.

Для ознакомления с работой вакуумного диода (рис. 1а), представляющего собой вакуумный баллон, содержащий два электрода, необходимо изучение темы «Электрический ток в вакууме». Под вакуумом будем понимать состояние, при котором атом или молекула газа пролетает от одной стенки сосуда к другой без столкновений с другими частицами. Если два электрода поместить в вакуум, то ток в вакууме не возникнет. Для возникновения тока нужны заряженные частицы, но они находятся в электродах, где удерживаются силами кулоновского притяжения. Для освобождения электрона с поверхности электрода нужно совершить работу против сил электростатического притяжения. Таким образом вводится понятие работы выхода. Томас Алва Эдисон обнаружил, что если один из электродов нагреть до высокой температуры, то в вакууме может появиться ток.

Явление, при котором с поверхности нагретого тела вылетают электроны, называется термоэлектронной эмиссией [5]. Это происходит из-за того, что при увеличении температуры тела растет кинетическая энергия электронов. Если энергия свободных электронов оказывается больше работы выхода электрона из металла, то электрон может выйти с поверхности в вакуум.

В вакуумном диоде электрод, который называется катод, подогревается, и из него за счет термоэлектронной эмиссии вылетают электроны, образуя около катода электронное облако, которое препятствует дальнейшему вылету электронов. На второй электрод анод подаётся положительное относительно катода напряжение, за счёт чего между катодом и анодом возникает электрическое поле, которое разгоняет электроны к аноду. Электроны, достигающие анода, создают электрический ток [6]. Основное свойство диода – односторонняя проводимость.




а б

Рис. 1. Электровакуумные приборы: а) вакуумный диод; б) вакуумный триод

Вакуумный триод, в отличие от диода, содержит дополнительный электрод, который называется сетка, расположенный близко к катоду (рис. 1б). В курсе физики влияние дополнительного электрода можно рассматривать как новый источник электрического поля. Тогда силу Кулона, действующую на электроны, можно рассматривать как суперпозицию полей анода и сетки.

В вакуумном триоде небольшое изменение напряжения сетки относительно катода позволяет управлять количеством электронов, достигающих анода [6]. Если на сетку подать положительное относительно катода небольшое напряжение (порядка нескольких вольт), то поле электронного облака компенсируется полем сетки и не будет препятствовать движению электронов к аноду. Говорят,

«лампа отперта». В таком режиме часть электронов остается на сетке и возникает сеточный ток. Если же на сетке будет отрицательное относительно катода напряжение (тоже несколько вольт), то за счет близкого расположения сетки к катоду напряженность электрического поля сетки будет такой, что электроны не достигнут анода (тока нет) – «лампа заперта». В случае, когда на сетку не подаётся напряжение, она работает как обычный диод.

Ток на сетке приводит к уменьшению анодного тока и перегреву сетки, поэтому триоды используют в диапазоне отрицательных напряжений от нескольких вольт до нуля.

В проекте можно отметить, что развитие в этом направлении привело к созданию многоэлектродных вакуумных ламп: тетрод – 4 контакта (катод, анод и две сетки) и далее, соответственно, гептод, гексод, октод, нанод, которые используются как усилители или генераторы.

Дальнейшее развитие электровакуумных приборов привело к созданию электронно-лучевой трубки (ЭЛТ) или электронно-лучевых приборов, в которых происходит взаимодействие пучков заряженных частиц (электронов) с электрическими и магнитными полями [5; 7; 8]. Такие устройства состоят из электронной пушки, отклоняющей системы и люминесцентного экрана.

Создание ЭЛТ связано с открытием того, что катодные лучи могут отклоняться электрическим или магнитным полями, а при попадании на некоторые вещества вызывают их свечение – люминесценцию. В 1897 г. Карл Фердинанд Браун создает ЭЛТ для индикации электромагнитных колебаний, а в том же году Джозеф Джон Томсон показывает, что катодные лучи – это пучок электронов.

В электронно-лучевой трубке пучок электронов создается с помощью электронной пушки, которая состоит из катода, управляющего электрода и одного или нескольких анодов. Управляющий электрод (цилиндр Венельта) – модулятор выполняет роль сетки триода и позволяет регулировать толщину и силу тока пучка электронов от нуля до максимально возможного. Для первоначального ускорения электронов служит первый анод, следующие аноды – для дальнейшего ускорения электронов и фокусировки. Также для фокусировки электронного пучка могут использоваться соосные пучку катушки.

Система отклонения пучка бывает двух видов: с магнитным отклонением электростатическим или комбинированным [6; 9]. Система с электростатическим отклонением (используется в осциллографах) представляет собой две пары пластин, расположенных взаимно перпендикулярно в вертикальной и горизонтальной плоскости. Магнитная отклоняющая система (чаще используется в кинескопах телевизоров и мониторов) содержит две пары витков определённой формы, позволяющие фокусировать изображение на экране. Движущийся по экрану пучок электронов вызывает свечение люминофора и формирует изображение.

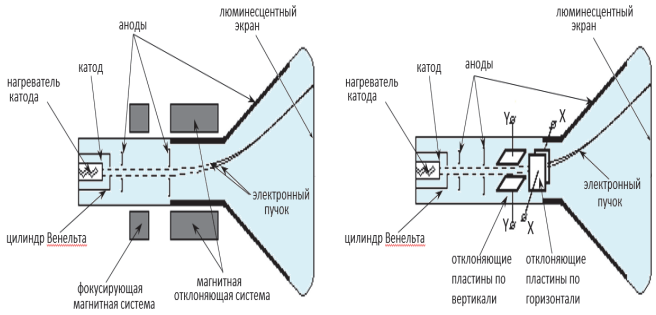



Рис. 2. Электронно-лучевая трубка: а) с магнитной отклоняющей системой; б) с электростатической отклоняющей системой

Помещение двухэлектродной электронной лампы в магнитное поле позволило создать прибор, названный магнетроном (рис. 3). Величина протекающего в нем тока управляется электрическим и магнитным полями. Сначала магнетрон представлял из себя прибор, где внутрь магнита помещен электровакуумный диод с цилиндрическим анодом вокруг стержневого катода так, что постоянное магнитное поле перпендикулярно постоянному электрическому полю.

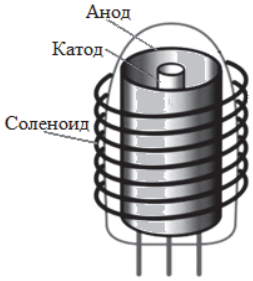



Рис. 3. Магнетрон

Чтобы между анодом и катодом создать электрическое поле, прикладывают напряжение. Если ток в обмотке соленоида отсутствует, т. е. магнитного поля нет, то под действием электрического поля электроны от нагретого катода движутся радиально к аноду (рис. 4а).

После включения постоянного тока в соленоиде возникает магнитное поле (рис. 4б). Магнитное поле начинает отклонять электроны перпендикулярно к направлению вектора их скорости в данный момент времени. В этом случае траектория электронов становится криволинейной; кривая будет начинаться на катоде и заканчиваться на аноде лампы. При определенном соотношении между их скоростью $\vec{V}$ и значением вектора $\vec{B}$ электроны совсем перестанут достигать анода, и анодный ток прекратится. Электронный поток будет двигаться в пространстве между катодом и анодом, «закручиваясь» вокруг катода, при этом сила анодного тока будет равна нулю. В этом проявляется эффект отклоняющегося действия магнитного поля на радиально летевшие электроны.

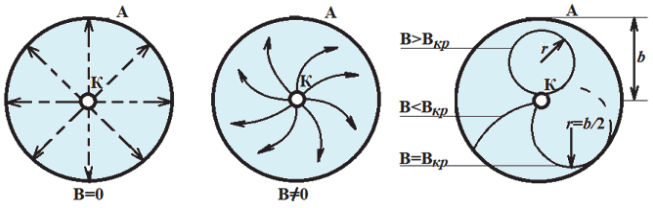



Рис. 4. Траектории движения электронов: а) в отсутствии магнитного поля; б) в слабом магнитном поле; в) при различных величинах индукции магнитного поля

На рис. 4в показаны траектории электронов при различных величинах магнитной индукции (А – анод; *b* – радиус анода; К – катод; *r* – радиус кривизны траектории электрона). В критическом режиме радиус кривизны *r* будет равен $r = \frac{b}{2}$.

На данном этапе реализации проекта учащимся предлагается выполнить лабораторную работу «Изучение действия сил электрического и магнитного поля на свободную заряженную частицу с помощью магнетрона». Ознакомившись с описанием магнетрона, учащиеся допускаются к лабораторной установке, позволяющей измерять зависимость анодного тока от тока в соленоиде при разных напряжениях между катодом и анодом [10]. Полученную зависимость, примерный вид которой представлен на рис 5, учащимся предлагается описать и проанализировать самостоятельно.

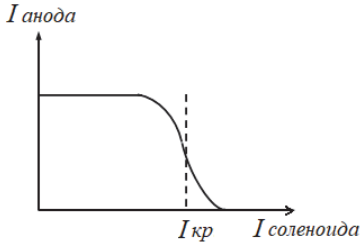



Рис. 5. Зависимость анодного тока от тока в соленоиде

Параметры установки, а также табличные значения учащемуся сообщаются дополнительно. Если преподаватель понимает, что задание можно усложнить, предлагает учащемуся рассчитать силу Лоренца, частоту при критическом токе или удельный заряд электрона.

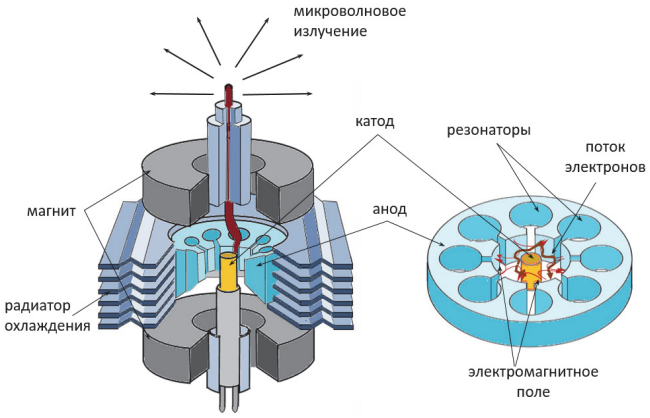



Рис. 6. Многорезонаторный магнетрон

Со временем строение этого прибора усложнилось, и сейчас магнетроны используются как источники сверхвысокочастотного излучения (СВЧ-излучения). Они работают в различных областях электроники, радиотехники и радиолокации. Генерация СВЧ-излучения является результатом особого взаимодействия сильных электрического и магнитного полей [6; 9; 11].

Магнетроном, получившим наибольшее распространение, является многорезонаторный магнетрон (рис. 6).

Исследование принципа работы многорезонаторного магнетрона требует предварительного повторения тем: колебания, характеристики колебаний, условия возникновения электрического тока; а также изучения тем: электрический колебательный контур (LC-контур), условия возникновения и усиления электрических колебаний, условия возникновения электромагнитных волн.

Многорезонаторный магнетрон, как и прежний, состоит из катода и анода, однако анодный блок претерпел существенные изменения в своей конструкции. Его изготавливают в виде толстостенного металлического цилиндра с прорезанными в толще стенок полостями-резонаторами, формирующими колебательную систему (рис. 7). Генерируемая СВЧ-частота магнетрона формируется количеством и формой резонаторных камер, а также напряжением между анодом и катодом.

При движении свободного электрона в межэлектродном промежутке происходит влияние его электрического поля на носители заряда в аноде, что возбуждает в нём токи, называемые наведенными или индуцированными. Эти токи являются причиной возникновения колебаний в резонаторах.

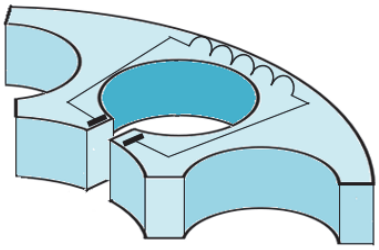


Рис. 7. Эквивалентная схема резонатора, аналогичная LC-колебательному контуру

Распределение силовых линий электрического поля показано на рисунке 8, магнитное поле резонаторов концентрируется внутри полости.

При движении потока электронов в кольцевом межэлектродном промежутке электроны собираются в пучки, имеющие «спицеобразный» вид. Энергия, необходимая для формирования СВЧ-волн, отбирается у группы электронов во время прохождения их вблизи резонаторов. Далее СВЧ-излучение выводится через волновод.

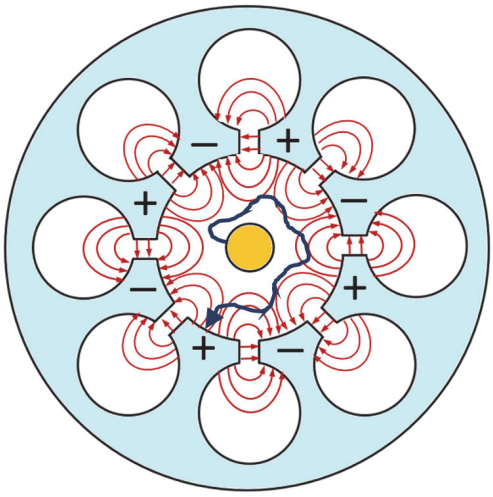



Рис. 8. Распределение электрического поля СВЧ и траектории электронов

Частота излучения в большинстве бытовых микроволновых печей составляет 2450 МГц, оно воздействует на молекулы в пище, вследствие чего и происходит нагрев.

Предложенный проект «От вакуумного диода до магнетрона СВЧ-печи» может быть представлен в виде блок-схемы на рисунке 9.

С появлением новых технологий появляются новые возможности совершенствования известных приборов и создания на их основе новых. Созданы безнакальные магнетроны с «холодным» катодом, которые уже используются в

Рис. 9. Блок-схема проекта «От вакуумного диода до магнетрона СВЧ-печи»

навигационной аппаратуре морских и речных портов, в радиолокационной связи самолетов и вертолетов, в охранной аппаратуре, в метеорадарах. Перспективными являются предложения перевести автомобильный транспорт на экономичные и экологически чистые двигатели, запускаемые СВЧ-энергией безнакальных магнетронов. Внедрение материалов и процессов микро- и нанотехнологии в вакуумную индустрию и возможность комплексирования твердотельных и вакуумных микроприборов позволяет прогнозировать создание функционально интегрированных изделий нового поколения с ранее недостижимыми энергочастотными параметрами и условиями эксплуатации.

Учебно-познавательный проект последовательно исследует эволюционный путь развития электронных приборов – от простых вакуумных диодов до сложных конструкций магнетронов. Наглядность и простота принципов работы электроламповых приборов позволяет подготовить учащихся к восприятию более сложных принципов функционирования полупроводниковых диодов и триодов (транзисторов). Предложенный подход расширяет возможности проектного метода обучения, поскольку совмещает в себе несколько функций: обучающую (школьный материал по физике), познавательную (понимание принципов работы приборов, с которыми люди сталкиваются ежедневно) и исследовательскую (изу-

чение с помощью магнетрона действия силы Лоренца, критического тока и т. д.). Предлагаемая в данной работе блок-схема проекта может быть использована в качестве алгоритма при составлении иных учебно-познавательных проектов с разным количеством звеньев, отличающимся как в большую, так и в меньшую стороны. Тесная связь с изучаемыми по физике учебными темами дает возможность вселить в учащихся веру в силу своих знаний и своего разума, умение понимать и объяснять.

В связи с вышеизложенным работа будет очень полезна методистам, преподавателям и руководителям учебных заведений, заинтересованным в повышении качества образования и готовности выпускников к вызовам научно-технического прогресса.

Результаты исследования могут быть применены в сфере образования в качестве методической поддержки практикующему учителю, занимающемуся технологиями творческой деятельности учащихся в процессе обучения.

Библиографический список

1. Харитонова А.А., Ипкаева Л.А., Мишина А.А. Методика проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках физики. *Современные исследования социальных проблем*. 2018; Т. 9, № 3: 127–139.
2. Манаков Н.А., Ерёмин А.М. Базовая проблема физико-математического образования: приобретённая беспомощность. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 7–9.
3. Малошонок Н. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? *Мониторинг университета. Информационный бюллетень НИУ ВШЭ*. 2011; № 6: 11–21.
4. Дронов В.М., Рогожина Т.С. Аспекты вовлечения в изучение курса физики с помощью проектной деятельности. *Мир науки, культуры и образования*. 2021; № 3 (88): 139–141.
5. Злобина А.Ф., Аксенов А.И. *Вакуумная и плазменная электроника*: учебное пособие. Москва: ТУСУР, 2021.
6. Сушков А.Д. *Вакуумная электроника. Физико-технические основы*: атлас. Санкт-Петербург: Лань, 2022.
7. Кузнецов Г.Д., Курочка С.П., Лобачев И.В. *Вакуумная и плазменная электроника*: учебное пособие. Москва: МИСИС, 2005.
8. Жигарев А.А., Шамаева Г.Т. *Электронно-лучевые и фотоэлектронные приборы*: учебник для вузов. Москва: Высшая школа, 1982.
9. Алексеев С.Н. *Электровакуумные приборы*: учебное пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2003.
10. Машков Ю.А., Рогожина Т.С. *Определение удельного заряда электрона методом магнетрона:* методические указания к выполнению лабораторной работы № 39А для студентов всех специальностей. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, 2021.
11. Астайкин А.И., Воронина Л.В., Липатов А.Ф., Профе В.Б. *Вакуумная микроволновая электроника. Физико-технические основы*: учебное пособие. Саров: РФЯЦ-ВНИИЭФ, 2012.

References

1. Haritonova A.A., Ipkaeva L.A., Mishina A.A. Metodika proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya na urokah fiziki. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2018; T. 9, № 3: 127-139.
2. Manakov N.A., Eremin A.M. Bazovaya problema fiziko-matematicheskogo obrazovaniya: priobretennaya bespomoschnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 7-9.
3. Maloshonok N. Studencheskaya vovlechennost': pochemu vazhno izuchat' process obucheniya, a ne tol'ko ego rezul'tat? *Monitoring universiteta. Informacionnyj byulleten' NIU VSh`E*. 2011; № 6: 11-21.
4. Dronov V.M., Rogozhina T.S. Aspekty vovlecheniya v izuchenie kursa fiziki s pomosch'yu proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 139-141.
5. Zlobina A.F., Aksenov A.I. *Vakuumnaya i plazmennaya `elektronika*: uchebnoe posobie. Moskva: TUSUR, 2021.
6. Sushkov A.D. *Vakuumnaya `elektronika. Fiziko-tehnicheskie osnovy*: atlas. Sankt-Peterburg: Lan', 2022.
7. Kuznecov G.D., Kurochka S.P., Lobachev I.V. *Vakuumnaya i plazmennaya `elektronika*: uchebnoe posobie. Moskva: MISIS, 2005.
8. Zhigarev A.A., Shamaeva G.T. *`Elektronno-luchevye i foto`elektronnye pribory*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
9. Alekseev C.N. *`Elektrovakuumnye pribory*: uchebnoe posobie. Ul'yanovsk: UlGTU, 2003.
10. Mashkov Yu.A., Rogozhina T.S. *Opredelenie udel'nogo zaryada `elektrona metodom magnetrona:* metodicheskie ukazaniya k vypolneniyu laboratornoj raboty № 39A dlya studentov vseh special'nostej. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet, 2021.
11. Astajkin A.I., Voronina L.V., Lipatov A.F., Profe V.B. *Vakuumnaya mikrovolnovaya `elektronika. Fiziko-tehnicheskie osnovy*: uchebnoe posobie. Sarov: RFYaC-VNII`EF, 2012.

*Статья поступила в редакцию 08.09.25*

УДК 37.013.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-241-245

***He Xiaoyi**, postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: xiaoyihe0727@gmail.com*
***Toropova A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: av.toropova@mpgu.su*

**METHODOLOGICAL TRAINING OF A TEACHER-MUSICIAN TO DEVELOP MUSICAL ABILITIES OF CHINESE STUDENTS IN THE PIANO CLASS CONSIDERING THE ETHNOCULTURAL COMPONENT.** The article considers the model of methodological training of a teacher-musician to develop musical abilities of Chinese students at the initial stage of learning to play the piano. We are talking about students from the People's Republic of China (PRC) studying at music faculties in Russian universities. The methodology of teaching in the piano class is traditionally based on the approaches and content developed in the Western or Russian performing school, this is reflected in the educational repertoire and exercises for the initial stage of training. In this regard, the main problem of the study was to develop a culture-appropriate model of methodological training of future teachers-musicians to develop musical abilities of Chinese schoolchildren at the initial stage of learning in the piano class. The article presents the conceptual foundations of the developed training model, the stages of forming professional and personal competencies of a piano teacher in developing musicality and the corresponding abilities of students, organizational and pedagogical conditions for effective methodological training of a future teacher-musician. Methodological training of a piano teacher in a Chinese school should include a comparison of Western and Chinese musical performance traditions. In the developed model of methodical training of a teacher-musician to develop musical abilities of Chinese students, special attention is paid to the ethnocultural component, which involves the inclusion of pieces of the national musical repertoire, exercises and etudes in the educational process for mastering instrumental-performance techniques based on the rhythmic and harmonic structures of Chinese music. It is shown that the use of this model contributes to the formation of flexibility, reflection and the ability to adapt piano teaching methods to the cultural experience of students in future teachers-musicians from the PRC studying in Russia, thereby helping to develop musical abilities in a complex of intonational-associative connections that are organic to them.

*Key words:* **pedagogy of music education, methodological training, teacher-musician, musical abilities, piano class, ethnocultural component, Chinese schoolchildren, game-based teaching methods, individual approach**

***Хэ Сяои,** аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: xiaoyihe0727@gmail.com*
***А.В. Торопова,** д-р пед. наук, д-р психол. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: av.toropova@mpgu.su*

# МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ УЧЕНИКОВ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА

В статье представлена модель методической подготовки педагога-музыканта к развитию музыкальных способностей китайских учеников на начальном этапе обучения игре на фортепиано. Речь идет о студентах из Китайской народной республики, обучающихся на музыкальных факультетах в российских вузах. Методика обучения в классе фортепиано традиционно опирается на подходы и содержание, разработанные в западной или русской исполнительской школе, это отражается на учебном репертуаре и упражнениях для начального этапа обучения. В связи с этим основной проблемой проведенного исследо-

вания была поставлена разработка *культуросообразной модели* методической подготовки будущих педагогов-музыкантов к развитию музыкальных способностей китайских школьников на начальном этапе обучения в классе фортепиано. В статье представлены концептуальные основы разработанной модели подготовки, этапы формирования профессионально-личностных компетенций педагога класса фортепиано в развитии музыкальности и соответствующих способностей учеников, организационно-педагогические условия эффективной методической подготовки будущего педагога-музыканта. Методическая подготовка педагога класса фортепиано китайской школы должна включать сопоставление западной и китайской музыкально-исполнительских традиций. Особое внимание в разработанной модели методической подготовки педагога-музыканта к развитию музыкальных способностей китайских учеников уделено этнокультурному компоненту, предполагающему включение в образовательный процесс пьес национального музыкального репертуара, упражнений и этюдов для овладения инструментально-исполнительскими приемами на основе ритмических и ладогармонических структур китайской музыки. Показано, что использование данной модели способствует формированию у будущих педагогов-музыкантов из Китайской народной республики, обучающихся в России, гибкости, рефлексии и умения адаптировать методики обучения игре на фортепиано к культурному опыту учеников, тем самым помогая развитию музыкальных способностей в комплексе органичных для них интонационно-ассоциативных связей.

*Ключевые слова:* **педагогика музыкального образования, методическая подготовка, педагог-музыкант, музыкальные способности, фортепианный класс, этнокультурный компонент, китайские школьники, игровые методы обучения, индивидуальный подход**

Современное гуманитарное образование в мире становится все более многофункциональным и конкурентоспособным. Китай, имеющий собственную богатую историю музыкальной культуры, сегодня активно развивает универсальную систему музыкального образования по западному типу и с обучением в исполнительских классах освоения игры на нетрадиционных для Китая музыкальных инструментах. В числе «некитайских», но при этом самых популярных сегодня в Китайской народной республике (КНР) инструментов и исполнительских классов для обучения с раннего возраста является фортепиано. История появления фортепиано в Китае хорошо изучена [1], но вместе с классами фортепиано в Китае распространились и учебные материалы, и «школы игры на фортепиано», не имеющие в своем музыкальном репертуаре учебные задания, этюды и пьесы, созданные на китайском интонационном языке. Это создает разрыв между культурно-интонационным опытом раннего детства китайских детей и новым музыкально-инструктивным материалом хрестоматий для начального обучения. Развитие музыкальности и музыкальных способностей в таких условиях тормозится, поскольку эмоционального отклика на такой учебный материал у детей ждать нельзя, а обучение в классе фортепиано приобретает формализованный технический характер.

Постановка проблемы исследования как поиска путей оптимизации методической подготовки будущих педагогов китайских школ к развитию музыкальных способностей учеников на начальном этапе обучения в классе фортепиано становится особенно актуальной. Актуальность проблемы связана также с отсутствием концепции методической подготовки будущих музыкантов-педагогов к развитию музыкальных способностей у детей, начинающих обучение игре на фортепиано в китайских школах с учетом культурных особенностей и опыта интонационного выражения эмоциональной сферы китайских обучающихся. Музыкальное образование ставит перед собой цели обучения, воспитания и развития, в том числе развития тех общих и специальных способностей, которые будут востребованы в процессе обучения музыке и в дальнейшем личностном и профессиональном становлении. Достижения западной и российской науки в области диагностики и развития музыкальных способностей детей должны быть соотнесены и верифицированы с учетом культурных особенностей, музыкального опыта и выразительных средств интонируемых переживаний учеников китайских музыкальных школ. Китайская педагогика музыкального образования сегодня требует поиска эффективных подходов к развитию музыкально-творческих способностей обучающихся в условиях этнокультурного разнообразия. Особое значение приобретает подготовка педагога-музыканта, способного не только передать профессиональные знания и навыки, но и учитывать культурные особенности учеников [2, с. 80]. Этот аспект изучаемой проблемы не нашел серьезного и обоснованного отражения в существующих публикациях по теме, что подчеркивает актуальность предпринятого исследования. Методика обучения в классе фортепиано китайской системы образования сейчас опирается на подходы и содержание, разработанные в западной или русской исполнительской школе, что отражается на учебном репертуаре и упражнениях для начального этапа обучения.

В связи с обозначенной проблемой сформулирована цель исследования – разработка культуросообразной модели методической подготовки будущих педагогов-музыкантов к развитию музыкальных способностей китайских школьников на начальном этапе обучения в классе фортепиано.

Объект исследования – процесс подготовки будущих педагогов-музыкантов к развитию музыкальных способностей китайских школьников.

Задачи исследования включали все этапы работы:

1. Изучить теоретические основы диагностики и развития музыкальных способностей в процессе обучения.

2. Изучить и обобщить педагогический опыт развития музыкальных способностей начинающих пианистов в России и Китае.

3. Исследовать этнокультурные факторы и психологические особенности, влияющие на успешное развитие музыкальных способностей на начальном этапе обучения в условиях китайской музыкальной школы.

4. Разработать и апробировать модель методической подготовки будущих педагогов-музыкантов к развитию музыкальных способностей китайских школьников на начальном этапе обучения в классе фортепиано.

5. Провести обработку, анализ и обобщение полученных результатов.

В данной статье наше внимание сосредоточено на обосновании этнокультурного фактора и связанных психологических особенностей процесса взаимодействия в классе фортепиано, влияющих на успешное развитие музыкальных способностей на начальном этапе обучения в условиях китайской музыкальной школы, и включении этнокультурного компонента в модель методической подготовки будущих педагогов-музыкантов к развитию комплекса музыкальных способностей китайских школьников в классе фортепиано. Возможность построения этой модели требовала научного осмысления феномена музыкальности в кросс-культурном ключе теории и практики музыкального образования, а также опоры на проверенные временем российские психолого-педагогические концепции и опыт музыкально-исполнительской школы, позволившие обосновать выбор ключевых принципов, методов и форм фортепианного обучения, нацеленного на развитие комплексной музыкальности учащихся китайских школ.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что оно предлагает комплексный подход к методической подготовке педагога-музыканта к обучению детей в китайских классах фортепиано, соответствующей китайскому культурному контексту, через анализ подходов к содержанию методической подготовки педагогов-музыкантов в Китае и к развитию музыкальных способностей обучающихся, через выявление актуальных трудностей обучения на начальном этапе с учетом возрастных музыкально-психологических особенностей учеников, а именно их интонационного опыта восприятия и выражения эмоций; в разработке модели методической подготовки к развитию музыкальных способностей начинающих пианистов для реализации будущими педагогами-музыкантами класса фортепиано на интонационном материале китайской культуры.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что получили развитие современные педагогические подходы российского музыкального образования: интонационный и личностно ориентированный для разработки методической концепции и модели подготовки педагога-музыканта к развитию музыкальных способностей обучающихся на начальном этапе в классе фортепиано китайской школы. Обоснованы принципы, обеспечивающие процесс развития музыкальных способностей обучающихся на начальном этапе в классе фортепиано китайской школы: единства обучения, воспитания и развития личностных качеств; возрастной и этнокультурной сообразности учебного и художественного материала; игровой парадигмы в подборе и разработке комплекса методов для начинающих обучение в классе фортепиано.

Практическая значимость исследования состоит в том, что на основании примененных научных подходов разработана и апробирована модель методической подготовки педагога-музыканта к развитию музыкальных способностей начинающих обучение в классах фортепиано китайской школы, включающая принципы развития через обучение, организационно-педагогические условия, комплекс игровых методов для развития отдельных музыкальных способностей и их целостного интонационного присвоения. На основе результатов исследования разработчики учебных программ могут пересмотреть содержание и структуру курсов начального фортепианного обучения в Китае, создавая более подходящие к возрастным особенностям и культурному опыту детей педагогические решения, тем самым повышая качество начального музыкального образования в китайских музыкальных школах.

При решении всех задач исследования применялись методы:

– *теоретические:* анализ психолого-педагогической, музыковедческой и культурологической литературы по теме исследования; кросс-культурный анализ и синтез данных, обобщение музыкально-педагогического опыта;

– *эмпирические:* анкетирование, беседа, включенное и невключенное наблюдение, метод разбора учебных кейсов.

Анализ существующих трудов на русском, английском и китайском языках показал, что проблема диагностики и развития музыкальных способностей изучалась в отдельных её аспектах такими авторами, как Г. Гарднер, С.Л. Бертон, В.Б. Брайнин, Б.М. Теплов, К.В. Тарасова, Ян Лимей, Ло Сяопин, Хуан Хун, Чжао Сунгуан и др. Авторские концепции сущности и структуры комплекса музыкальных способностей были выдвинуты Н.А. Римским-Корсаковым, И. Крисом, Б.М. Тепловым. Глубокий анализ педагогических возможностей и средств развития музыкальных способностей и одарённости в разных возрастах дан Д.К. Кирнарской, К.В. Тарасовой, М.Т. Таллибулиной. Российские методики обучения игре на фортепиано А.Д. Артоболевской, Л.А. Баренбойма, Г.М. Цыпина, А. Щапова

и др. имплицитно содержат идеи развития музыкальности и соответствующих способностей. Многие идеи российской школы игры на фортепиано были восприняты и интегрированы в систему музыкального образования КНР: это труды Цзян Цунмэй, Юань Юань, Фань Хэсйнь, Ли Хун, Ян Лимей и др. При этом концепции целенаправленной методической подготовки будущих музыкантов-педагогов к развитию музыкальных способностей китайских школьников на начальном этапе обучения в классе фортепиано пока мало обсуждаются в китайском высшем музыкальном образовании.

Методическая подготовка педагога-музыканта к развитию музыкальных способностей учащихся по разработанной нами модели опирается на комплекс научных положений, охватывающих как теоретические, так и практико-методические аспекты педагогики и психологии музыкального образования. Это понимание закономерностей психического и личностного развития детей данного возраста, что обеспечивает возможность целенаправленного отбора наиболее эффективных методов и форм работы. В публикациях по теме исследования подчеркивается, что в младшем школьном возрасте активно формируются когнитивные процессы, воображение и эмоционально-образная сфера, что делает именно этот период наиболее благоприятным для развития музыкальных способностей как *интеграторов когнитивно-аффективного комплекса интеллектуально-творческой активности психики* ребенка [3; 4].

Особую роль играет методологический *принцип развития через обучение*, который предполагает активное включение ребенка в творческую деятельность на каждом уроке [5, с. 62]. Но обучение в возрасте 5–6 лет должно иметь специфику, связанную с психологическими особенностями возраста начинающих обучение в классах фортепиано детей, что не учитывается на практике и к чему не готовы молодые педагоги-музыканты, получившие знания по профессиональным методикам обучения. В силу тенденции всё более раннего возраста детей на начальном этапе обучения в классах фортепиано в Китае центральное место должны занимать игровые методы, позволяющие сделать процесс трудоемкого инструментального обучения доступным, увлекательным и эмоционально насыщенным. Общеизвестно, что в игровой форме маленький ученик легче осваивает новые музыкальные знания и технические навыки, формирует устойчивую мотивацию к занятиям, развиваются его музыкальное воображение и память, поддерживается способность к импровизации и музыкальная креативность.

Кроме того, всё это становится возможным только на почве и в контексте сообразного музыкальному опыту учеников учебного материала, способного связывать воедино спонтанный эмоциональный отклик на предлагаемую музыку и её художественный смысл, а также задачи выразительного интонирования в простых упражнениях на фортепиано. Именно в этой зоне организации обучения в китайских классах фортепиано и существует противоречие между эмоционально-интонационным опытом детей и музыкальным материалом первых хрестоматий, первых технических упражнений и этюдов, первых пьес для исполнения детьми сольно и ансамблях.

В силу сказанного нами выдвигается положение о важности включения в *концептуальные основы методической подготовки* будущих педагогов-музыкантов компонента *культуросообразности* музыкального и учебного материала, а также *этнокультурной адаптации* упражнений, приемов и дидактических игр для класса фортепиано. Для китайских школьников необходимо включение в музыкально-образовательный процесс элементов национальной музыкальной культуры, использование знакомых мелодических оборотов, ритмов, интонаций и даже выразительных движений тела. Это создает условия для гармоничного соединения западной фортепианной школы обучения с национальной музыкально-интонационной практикой, что может повысить эффективность педагогических усилий и укрепить интерес детей к занятиям.

Модель методической подготовки будущих педагогов-музыкантов к развитию комплекса музыкальных способностей китайских школьников в классе фортепиано была построена в результате осуществления теоретического и эмпирического этапов исследования и апробирована на факультете музыкального искусства МПГУ при работе со студентами магистратуры из КНР, обучающимися в России (в опытно-педагогической апробации принял участие 41 человек).

В рамках предлагаемой модели выделяются несколько базовых положений, имеющих как теоретическое, так и практическое значение.

Подготовка будущих педагогов-музыкантов к развитию музыкальных способностей китайских школьников на начальном этапе обучения в классе фортепиано будет более результативна при условии целенаправленного методического оснащения в виде учебного модуля и освоения студентами принципов развития через обучение, а именно:

– развития музыкальных способностей в соответствующей возрасту деятельности;

– этнокультурной сообразности учебного и художественного материала для детей;

– игровой парадигмы в подборе и разработке комплекса методов развития способностей учеников, начинающих обучение в классе фортепиано;

– сочетания индивидуальных и групповых форм занятий.

*Модель методической подготовки* была апробирована в учебном модуле для магистратуры, построенном по разработанным блокам: *целевой блок* конкретизируется в профессиональных задачах педагога-музыканта класса фортепиано при работе с обучающимися на начальном этапе; *содержательный блок* включает учебные темы, материалы и задания для студентов; *технологический блок* содержит *этапы* методической подготовки в виде разделов учебного модуля и методы работы по темам модуля с магистрантами; *результативно-оценочный блок* включает показатели учебных достижений и критерии их оценивания.

Раскроем некоторые концептуальные положения разработанной модели.

***Принцип соответствия обучения возрастным особенностям учащихся.*** В младшем школьном возрасте дети обладают высокой восприимчивостью к музыкальным впечатлениям, активным воображением и эмоциональной отзывчивостью, но еще недостаточно развитыми волевыми и когнитивными функциями. В связи с этим педагог-музыкант должен учитывать психологические особенности детей: дозировать материал, сочетать игровые и познавательные задачи, опираться на интерес и мотивацию, а не только на дисциплинарные требования. Постепенное усложнение задач от элементарного воспроизведения ритмов и мелодий до импровизации и самостоятельной работы с текстом обеспечивает органичное развитие музыкальности.

***Принцип этнокультурной сообразности.*** Учет этнокультурных факторов является ключевым условием развития музыкальных способностей китайских учеников. Педагогическое содержание должно включать элементы национальной музыкальной культуры: китайские народные песни, характерные ритмические и ладовые обороты, традиционные музыкальные образы. В то же время важна интеграция западной фортепианной традиции, которая формирует у учащихся представление о мировой музыкальной культуре. Такое двустороннее взаимодействие позволяет воспитывать у школьников уважение к собственной культуре и открытость к другим художественным системам.

***Принцип игровой парадигмы.*** Игра – ведущий вид деятельности младших школьников, поэтому обучение музыке через игровые методы становится наиболее естественным и эффективным. Педагог может использовать музыкальные игры, ритмические упражнения, музыкальные загадки, интонационные ассоциации, которые не только повышают интерес к занятиям, но и способствуют закреплению знаний. Игровая форма позволяет снять психологическое напряжение, формировать у детей положительное отношение к музыкальной деятельности и развивать креативность.

***Принцип сочетания индивидуального и коллективного музицирования.*** Занятия в классе фортепиано традиционно строятся на индивидуальной основе, что позволяет учитывать способности, уровень подготовки и интересы каждого ученика. Однако коллективные формы работы (ансамблевое исполнение, совместное пение, ритмические упражнения в группе) развивают у детей чувство ансамбля, взаимного слушания, умение согласовывать свои действия с другими участниками. Такое сочетание индивидуального и группового обучения способствует формированию как исполнительских навыков, так и коммуникативных умений.

***Принцип развития интонационно-ассоциативного мышления.*** Особое внимание уделяется развитию у учащихся способности воспринимать музыку как систему интонационных образов, которые связаны с эмоциональными состояниями и ассоциациями. Этот процесс стимулирует музыкальную память, чувство ритма, слуховое внимание и воображение. Интонационно-ассоциативное мышление помогает ребенку не просто механически воспроизводить ноты, а осмысленно воспринимать музыкальный текст, придавая ему художественную выразительность [6, с. 125].

Реализация данных принципов требует продуманной организации процесса подготовки, который раскрывается через последовательные этапы профессионального становления педагога-музыканта. Каждый этап направлен на формирование определённых профессионально-личностных и педагогических компетенций, что обеспечивает целостное становление будущего специалиста: от формулирования целей и будущих профессиональных задач при обучении детей в классе фортепиано через актуализацию личностного опыта восприятия и понимания сущностной специфики фортепианной музыки и приемов её выразительного исполнения до проектирования методов и приемов работы с учениками, начинающими обучение в классах фортепиано китайской школы.

На *вводном этапе* будущие педагоги знакомятся с основами музыкальной педагогики, ключевыми теориями развития музыкальных способностей, концепциями музыкальности и творческого мышления. Особое внимание уделяется изучению возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, а также психологических закономерностей восприятия и усвоения музыки. Педагог осознает важность системного подхода и получает базовое представление о методах диагностики музыкальных способностей.

*Личностно-биографический этап* связан с рефлексией собственного музыкально-педагогического опыта. Будущий педагог анализирует свой путь освоения музыки, выделяет значимые педагогические влияния, формирует индивидуальный стиль преподавания. Осмысление биографического опыта позволяет выработать личностную позицию в профессии, что в дальнейшем помогает строить педагогическое взаимодействие на основе искренности, эмпатии и творческой инициативы.

На *сопоставительно-рефлексивном этапе* студенты сравнивают различные методики музыкального обучения: традиционные и инновационные, западные и восточные, академические и игровые. Анализируются сильные и слабые стороны каждой из них, определяется их эффективность применительно к работе с китайскими школьниками. Большое значение имеет развитие педагогической

рефлексии – умения критически оценивать собственную деятельность, видеть ошибки и находить пути их коррекции. Это формирует способность к профессиональному самосовершенствованию.

Будущие педагоги учатся моделировать педагогические ситуации, прогнозировать результаты обучения и возможные трудности, которые могут возникнуть в процессе работы с детьми. Они осваивают методы педагогического проектирования: составляют учебные планы, подбирают репертуар, определяют стратегию индивидуальной работы с учеником. Важным компонентом становится умение предвидеть динамику развития музыкальных способностей учащихся и строить обучение на опережение.

*Адаптационный этап* предполагает применение полученных знаний и навыков в практической деятельности. Педагог учится адаптировать методические подходы к конкретным условиям: учитывать культурный контекст, национальные традиции, индивидуальные особенности учеников. Для китайских школьников это означает органичное соединение западной фортепианной традиции с элементами китайской музыкальной культуры. На этом этапе формируется готовность к профессиональной деятельности, основанной на гибкости, креативности и культуросообразности [7, с. 106].

Для успешного развития музыкальных способностей китайских школьников в классе фортепиано необходимо создание целостной системы организационно-педагогических условий, которые будут способствовать не только формированию технических навыков, но и развитию творческого мышления, эмоциональной отзывчивости и культурной идентичности учащихся.

Ключевым условием является формирование интересного и разнообразного репертуара, в который включаются как образцы мировой классической музыки, так и произведения китайской национальной традиции. Такое сочетание позволяет расширять художественный кругозор учащихся, формировать у них целостное представление о музыке как о глобальном культурном феномене и одновременно поддерживать связь с собственными этнокультурными корнями. Использование адаптированных переложений народных мелодий для фортепиано повышает мотивацию и создаёт эмоциональную близость к учебному материалу.

Создание на уроке игровой среды выступает важнейшим условием формирования положительной мотивации к занятиям музыкой. Игровые формы, основанные на загадках, музыкальных сказках, ритмических упражнениях и импровизациях, позволяют преодолеть психологические барьеры и способствуют активному включению учащихся в процесс. Такая атмосфера не только стимулирует интерес, но и развивает эмоционально-образное восприятие музыки.

Музыкальное развитие детей неразрывно связано с моторикой. Поэтому применение пластических и ритмических упражнений (хлопки, шаги, танцевальные элементы) способствует формированию чувства ритма, развитию координации движений и слухового внимания. Движение помогает ребёнку глубже прочувствовать музыкальный образ и закрепить его на уровне телесных ощущений.

Важным условием является работа над музыкальным воображением учащихся. Учитель стимулирует создание ассоциаций между музыкальными интонациями и образами из жизни ребёнка: природными явлениями, сказочными персонажами, эмоциональными состояниями. Такой подход делает процесс обучения не механическим, а творческим, формирует у школьников способность осознанно выражать чувства через музыку.

Каждый ученик обладает уникальными музыкальным багажом, уровнем подготовки и культурными установками. Поэтому необходим индивидуальный подход, учитывающий как личностные особенности, так и этнокультурный контекст. Для китайских школьников в музыкальных эстетических ориентациях китайская традиционная музыка и западная музыка имеют значительные различия. Китайская музыка больше подчеркивает создание художественного образа (иньцзин), стремится к скрытой красоте, а не к прямому выражению чувств. Эта особенность имеет важное значение в преподавании фортепиано. Например, когда учащиеся изучают фортепианную обработку произведения «Мэйхуа сань нун», они могут не только познакомиться с культурным содержанием древнекитайской музыки для гуциня, но и с помощью изучения соответствующих литературных знаний углубить понимание произведения. Такой межкультурный подход в обучении может усилить привлекательность музыки фортепиано для учащихся, вызвать у них желание к исследованию и интерес к учебе [8, с. 31].

Для китайских школьников этнокультурный компонент приобретает особое значение, так как обучение фортепиано как инструменту западной традиции должно органично сочетаться с элементами национальной музыкальной культуры. Использование китайских народных мелодий, песен и фольклорных тем в процессе обучения способствует формированию у учащихся эмоциональной связи с изучаемым материалом. Народная музыка близка детям по звучанию и образности, она вызывает чувство сопричастности к культурному наследию и одновременно выступает средством воспитания патриотических чувств. Переложения традиционных мелодий для фортепиано делают занятия более доступными и привлекательными [9, с. 129].

Китайская музыка отличается уникальными интонационно-ладовыми особенностями, такими как использование пентатоники, своеобразные ритмические формулы и характерные интонационные обороты. Знакомство с этими элементами развивает музыкальный слух, расширяет художественный опыт учащихся и обогащает их исполнительские навыки. Включение в уроки упражнений на основе пентатонных мелодий способствует не только техническому развитию, но и формированию этнокультурной чувствительности.

Хотя обучение ведётся в классе фортепиано, педагог может знакомить учеников с китайскими национальными инструментами (гуцинь, эрху, пипа, янцинь и др.), используя адаптированные аранжировки их репертуара. Такое расширение кругозора позволяет детям осознать богатство собственной музыкальной культуры и увидеть взаимосвязь различных инструментальных традиций. Кроме того, имитация звучания национальных инструментов на фортепиано развивает творческое воображение и исполнительскую выразительность.

В работе с будущими педагогами-музыкантами, в их методической подготовке к педагогической работе с учениками китайских школ особую ценность представляет *сравнительный подход*, при котором западная фортепианная школа рассматривается в параллели с китайской музыкальной традицией. Педагог акцентирует внимание на сходствах и различиях ладовых систем, исполнительских техник, образного строя произведений. Это не только развивает аналитическое мышление и музыкальную эрудицию студентов, но и воспитывает уважение к многообразию культурных практик. Включение этнокультурного компонента способствует не только адаптации теорий развития музыкальных способностей, но и укреплению профессионально-личностной рефлексии педагога-музыканта.

Этнокультурная направленность классического музыкального образования китайских школьников обеспечивает органичное соединение национальной традиции с мировым музыкальным опытом. Она позволяет одновременно решать задачи художественного, личностного и культурного развития, формируя у учащихся целостное представление о музыке как универсальном языке человечества. Такое понимание музыки задаёт основу для профессиональной подготовки педагога-музыканта, эффективность которой проявляется в сформированности его методических и личностных компетенций [9, с. 129].

Эффективность разработанной модели методической подготовки педагога-музыканта проявляется в формировании у будущих специалистов целостного комплекса знаний, умений и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности в условиях этнокультурного многообразия. Для оценки эффективности модели в ходе ее апробации были разработаны контрольные задания для студентов-музыкантов.

Представим в кратком изложении логику и суть контрольных заданий.

– Выпускник способен применять знания в области психологии музыкальных способностей, возрастных особенностей младших школьников, а также теории развития музыкального мышления и творческой самостоятельности. Он владеет методами диагностики музыкальных задатков, способностей и одарённости, умеет подбирать соответствующие приёмы для их развития. Педагог формирует у учеников навык осознанного восприятия музыки, развивает интонационно-ассоциативное мышление, воображение, слуховую память и чувство ритма. Особое внимание уделяется созданию игровой образовательной среды, в которой музыкальное обучение интегрируется с эмоциональным и творческим развитием ребёнка.

– Будущий педагог осваивает навыки анализа собственной деятельности, что позволяет ему своевременно корректировать методические подходы и искать оптимальные пути решения педагогических задач. Гибкость в выборе методов обеспечивает способность адаптироваться к различным образовательным ситуациям и индивидуальным особенностям учащихся.

– Педагог овладевает инструментарием педагогической диагностики, что позволяет оценивать уровень музыкального развития учеников, выявлять их сильные стороны и зоны роста. На основе полученных данных он способен прогнозировать перспективы дальнейшего развития ребёнка, выстраивая стратегию обучения в долгосрочной перспективе.

– Компетентность педагога выражается в умении применять широкий спектр методических приёмов, включая игровые формы, коллективное музицирование, творческие задания и этнокультурный компонент. Такой подход обеспечивает индивидуализацию процесса обучения, делает его более разнообразным и мотивирующим для школьников.

Одним из ключевых результатов подготовки является способность органично сочетать западные традиции фортепианного обучения с китайской музыкальной культурой. Педагог умеет интегрировать в образовательный процесс национальные мелодии, ритмы и интонации, тем самым способствуя формированию у учеников чувства уважения к собственной культуре и интереса к мировой музыкальной традиции [10, с. 197].

Итак, в результате освоения данной модели формируется комплекс педагогических компетенций, который включает теоретическую подготовку, методическую гибкость, диагностические и прогностические умения, а также этнокультурную компетентность.

Данное исследование было сосредоточено на проблеме методической подготовки будущих педагогов-музыкантов к комплексному развитию музыкальных способностей младших школьников на начальном этапе обучения игре на фортепиано в китайских школах. Учитывая, что начальное фортепианное обучение в Китае, как правило, акцентировано на технических навыках фортепианного исполнительства, проблематизация методической подготовки педагогов-музыкантов инструментальных классов к развитию общих музыкальных способностей учеников в комплексе общей музыкальности видится остро актуальной для китайской системы музыкального образования.

Исследование показывает, что изучение психологических особенностей детей младшего возраста, а также теория развития музыкальных способностей обеспечивают прочную концептуальную основу для планирования обучения, а принцип развития через обучение, игровые методы и этнокультурная адаптация гарантируют, что обучение игре на фортепиано будет соответствовать возрастным закономерностям развития ребёнка и иметь межкультурную ценность.

Результативность разработанной модели методической подготовки будущих педагогов-музыкантов к развитию музыкальных способностей китайских школьников на начальном этапе обучения в классе фортепиано была оценена на основании разработанных показателей достижений и критериев по уровням освоения:

– знание основных теорий музыкальных способностей и их развития;

– умение подбора адекватных методов развития комплекса музыкальных способностей в классе фортепиано;

– владение навыками наблюдения, рефлексии и коррекции профессиональных действий педагога-музыканта в соответствии с динамикой развития способностей учеников.

Апробированная модель по разработанным критериям показала свою результативность при реализации в теоретико-практическом модуле у студентов магистратуры факультета музыкального искусства МПГУ в ряде контрольных мероприятий.

Предложенная модель подчёркивает уникальную ценность этнокультурного фактора в музыкальном обучении, предоставляет теоретическую основу и методическую опору для практики фортепианного обучения в межкультурном контексте.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Работа может представлять интерес для преподавателей, работающих с будущими педагогами-музыкантами, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список


1. Юй Ш., Торопова А.В. Становление национального стиля фортепианной музыки в контексте истории инструментального искусства Китая. *Музыкальное искусство и образование*. Международный научный журнал. 2022; Т. 10, № 1: 106–121.
2. 马菲 · 民族化视角下的高校钢琴教学创新道路思考 [J]. 黄河之声，2014; № 18: 80页. ( Ма Ф. Размышления об инновационном пути преподавания фортепиано в университетах с позиции национализации. *Голос Хуанхэ*. 2014; № 18: 80).
3. Цыпин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение, 1984.
4. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Москва – Ленинград, 1947.
5. 王蕾, **李禄虹**. 论儿童钢琴教学中的情感培养 [J]. 艺术教育, 2021 (7): 62–63 页. (Ван Л., Ли Л. О воспитании эмоциональности в детском обучении игре на фортепиано. *Искусствоведческое образование.* 2021; № 7: 62–63).
6. Фельдштейн Д.И. *Психология развития человека как личности*: избранные труды: в 2 т. Москва, Воронеж: Издательство Московского психолого-социального института, Издательство НПО «МОДЭК», 2009.
7. 王禹涵.民族音乐文化元素在钢琴教学中的渗透 [J]. 戏剧之家, 2023, (13): 105–107页. (Ван Ю. Проникновение элементов национальной музыкальной культуры в обучение игре на фортепиано. *Дом драмы*. 2023; № 13: 105–107).
8. 万春.民族化视角下的高师钢琴教学创新道路思考 [J]. 黄河之声, 2017(15): 31页. (Ван Ч. Размышления об инновационном пути преподавания фортепиано в педагогических вузах с позиции национализации. *Голос Хуанхэ*. 2017; № 15: 31).
9. 石翠花. “中国钢琴学派”振兴之路——我国普通高校钢琴教育民族化现状及对策研究 [J]. 音乐创作，2014，06， 128–129 页. (Ши Ц. Путь возрождения „Китайской фортепианной школы“: исследование современного состояния и стратегий национализации фортепианного образования в китайских университетах. *Музыкальное творчество*. 2014; № 6: 128–129).
10. **沈昀光, 石慧**. 钢琴教学中体验教学法的应用实践 [J]. 戏剧之家, 2025 (08): 196–197 页. (Шэнь Ю., Ши Х. Практическое применение метода обучения через опыт в преподавании фортепиано. *Дом драмы*. 2025; № 8: 196–197).


References


1. Yuj Sh., Toropova A.V. Stanovlenie nacional’nogo stilya fortepiannoj muzyki v kontekste istorii instrumental’nogo iskusstva Kitaya. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2022; T. 10, № 1: 106-121.
2. 马菲 · 民族化视角下的高校钢琴教学创新道路思考 [J]. 黄河之声，2014; № 18: 80页. (Ma F. Razmyshleniya ob innovacionnom puti prepodavaniya fortepiano v universitetah s pozicii nacionalizacii. *Golos Huanh`e*. 2014; № 18: 80).
3. Cypin G.M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
4. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal’nyh sposobnostej*. Moskva – Leningrad, 1947.
5. 王蕾, **李禄虹**. 论儿童钢琴教学中的情感培养 [J]. 艺术教育, 2021 (7): 62–63 页. (Van L., Li L. O vospitanii `emocional’nosti v detskom obuchenii igre na fortepiano. *Iskusstvovedcheskoe obrazovanie.* 2021; № 7: 62-63).
6. Fel’dshtejn D.I. *Psihologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti*: izbrannye trudy: v 2 t. Moskva, Voronezh: Izdatel’stvo Moskovskogo psihologo-social’nogo instituta, Izdatel’stvo NPO “MOD`EK”, 2009.
7. 王禹涵.民族音乐文化元素在钢琴教学中的渗透 [J]. 戏剧之家, 2023, (13): 105–107页. (Van Yu. Proniknovenie `elementov nacional’noj muzykal’noj kul’tury v obuchenie igre na fortepiano. *Dom dramy*. 2023; № 13: 105-107).
8. 万春.民族化视角下的高师钢琴教学创新道路思考 [J]. 黄河之声, 2017(15): 31页. (Van Ch. Razmyshleniya ob innovacionnom puti prepodavaniya fortepiano v pedagogicheskih vuzah s pozicii nacionalizacii. *Golos Huanh`e*. 2017; № 15: 31).
9. 石翠花. “中国钢琴学派”振兴之路——我国普通高校钢琴教育民族化现状及对策研究 [J]. 音乐创作，2014，06， 128–129 页. (Shi C. Put’ vozrozhdeniya „Kitajskoj fortepiannoj shkoly”: issledovanie sovremennogo sostoyaniya i strategij nacionalizacii fortepiannogo obrazovaniya v kitajskih universitetah. *Muzykal’noe tvorchestvo*. 2014; № 6: 128-129).
10. **沈昀光, 石慧**. 钢琴教学中体验教学法的应用实践 [J]. 戏剧之家, 2025 (08): 196–197 页. (Sh`en’ Yu., Shi H. Prakticheskoe primenenie metoda obucheniya cherez opyt v prepodavanii fortepiano. *Dom dramy.* 2025; № 8: 196-197).


*Статья поступила в редакцию 05.09.25*

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-245-248

***Butenko N.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: natali-2058@mail.ru*

**DIDACTIC GUIDE AS A MEANS OF EDUCATION OF CITIZENS – PATRIOTS OF RUSSIA IN PRESCHOOL AGE.** The article presents the experience of development and implementation of didactic manuals for the formation of citizenship and patriotism in preschool age as the basis for positive socialization of the individual in the conditions of ensuring the ideological and value community of the subjects of education (children, adults). It has been theoretically proven that the formation of a socially useful and morally active personality in preschool age has an important educational significance in the acquisition of social experience by children based on the development of value orientations and relationships in the process of forming the foundations of citizenship and patriotism. The article substantiates the need to use didactic manuals as universal means of training and education that influence the holistic child development. The presented theoretical material allows us to summarize that increasing the educational potential for civic-patriotic education through the acquisition by children of the content of didactic manuals, presented by objects, images, symbols, signs, words, etc., is the most important factor in the formation of preschool children as citizens-patriots of their homeland.

*Key words:* **socialization, social experience, cognition, upbringing, education, development, citizenship, patriotism, didactic manual, principles, preschool children**

***Н.В. Бутенко****, д-р пед. наук, доц., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: natali-2058@mail.ru*

# ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАН-ПАТРИОТОВ РОССИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен опыт разработки и реализации дидактических пособий по формированию гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте как основы позитивной социализации личности в условиях обеспечения идеологически-ценностной общности субъектов образования (дети, взрослые). Теоретически доказано, что становление социально-полезной и нравственно-активной личности в дошкольном возрасте имеет важное воспитательное значение в овладении детьми социальным опытом на основе освоения ценностных ориентаций и отношений в процессе формирования основ гражданственности и патриотизма. В статье обоснована необходимость применения дидактических пособий как универсальных средств обучения и воспитания, оказывающих влияние на разностороннее развитие личности. Представленный теоретический материал позволяет резюмировать, что повышение воспитательного потенциала по гражданско-патриотическому воспитанию посредством освоения детьми содержания дидактических пособий, представленного предметами, образами, символами, знаками, словами и пр., является важнейшим фактором становления детей дошкольного возраста как граждан-патриотов своей Родины.

*Ключевые слова:* **социализация, социальный опыт, познание, воспитание, обучение, развитие, гражданственность, патриотизм, дидактическое пособие, принципы, дети дошкольного возраста**

***Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсеева» в рамках научного проекта М-2025-28 от 30.05.2025 г. «Познавательный альбом как средство персонизации гражданского воспитания детей дошкольного возраста»***

Актуальность исследования определяется тем, что успешное существование и развитие гражданско-демократического общества России как основы высокого социально-политического, культурно-исторического и экономического статуса обеспечивается морально-нравственным состоянием общества, основы которого закладываются в дошкольном возрасте. В условиях реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования особое значение уделяется формированию с 3 лет основ гражданственности и патриотизма, способствующих прочному усвоению ребенком социальных навыков в культурных практиках, воспитанию социально-гражданских чувств для становления активно-позитивной личностной позиции и успешного включения в «социальный организм» и жизнедеятельность.

Цель статьи – теоретически обосновать необходимость и описать особенности разработки дидактических пособий по формированию основ гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте, которые можно использовать в качестве культурно-исторической, информационно-смысловой наглядности для «погружения» ребенка в мир социальных отношений на ценностно-эмоциональной основе и влияния на его внутренний мир, а также способствующих организации целостной системы становления нравственного поведения (элементарные нравственные понятия и моральные знания, нравственные отношения, адекватные действия-поступки на примерах жизненного опыта и др.) для включения в систему общественных отношений.

Достижение цели исследования обеспечивалось решением следующих воспитательно-образовательных задач:

1. Теоретически обосновать влияние содержания дидактических пособий, ориентированных на обогащение системы представлений (о Родине, национальностях, культурных традициях и особенностях разных народов, государственных праздниках и пр.) и закрепление культурно-исторической памяти на основе представленных морально-нравственных поступков и действий людей, на становление детей дошкольного возраста как граждан и патриотов России.
2. Представить авторскую трактовку понятия «дидактическое пособие» применительно к дошкольному образованию.
3. Описать результаты разработки и применения комплекса дидактических пособий гражданско-патриотической направленности в работе с детьми 3–7 лет.

Научная новизна состоит в том, что в ходе исследования была доказана методическая необходимость использования дидактических пособий, усиливающих образовательно-воспитательное воздействие на социальную, культурно-познавательную, речевую, эмоциональную, эстетическую и другие сферы личности, в процессе формирования основ гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте.

Теоретическая значимость исследования заключается в раскрытии содержания понятия «дидактическое пособие» применительно к процессу формирования основ гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте.

Практическая значимость исследования заключается в представленном педагогическом опыте разработки и применения дидактических пособий как условия освоения культурно-практического опыта в контексте амплификации детского развития в области гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Проблема гражданского и патриотического воспитания молодого поколения в системе российского образования сегодня актуализирована многими противоречиями, которые в дошкольном образовании определяются между:

– социальным заказом на позитивную социализацию ребенка в совокупности с развитием качеств личности (активность, самостоятельность, инициативность, творчество и др.) и формированием высших социальных чувств, к которым относятся гражданственность и патриотизм, ведущую роль которых определяет специально организованный культурный воспитательно-образовательный процесс, направленный на качественное усвоение и воспроизведение ребенком социального опыта в собственной практике в форме нравственных установок, качественным результатом чего будет повышение уровня социально-гражданской активности дошкольника и его адекватное поведение в социуме;

– необходимостью усвоения ребенком дошкольного возраста многообразия социально-культурных навыков, формирующих волевой характер поведения, адекватный общественно-гражданским нормам, и недостаточностью обеспечения воспитательно-образовательного процесса дидактическими пособиями как необходимыми дидактическими «инструментами» для закрепления знаний гражданско-патриотической направленности, возникновения положительных эмоциональных реакций и выработки нравственно-поведенческих привычек на примерах детско-взрослой жизни разных поколений.

Дошкольное образование, занимающее ведущее место в структуре общего российского образования, активно осуществляет процесс воспитания, обучения и развития как основополагающих компонентов, направленных на передачу культурно-исторического опыта, успешную социализацию личности, формирование нравственных и личностных качеств в дошкольном возрасте. Успешное становление нравственной активной личности в дошкольном возрасте имеет важное воспитательное воздействие на овладение дошкольниками социальным опытом и ценностными отношениями как условием формирования нравственно-патриотических чувств в становлении основ гражданственности, что обеспечит социальную полезность развивающейся личности в последующей жизнедеятельности [1].

В современных условиях культурно-историческая педагогика выполняет миссию, направленную на культурное цивилизационное воспитание молодого поколения России в его позитивном «настраивании» на ценностно-смысловое переосмысление и усвоение нравственно-патриотических уроков истории. Не отрицая необходимости и важности научных методов познания, культурно-историческая педагогика стремится к максимальной мобилизации всех социально-общественных и культурно-образовательных ресурсов для выработки действенных средств по профилактике гражданственной и духовно-нравственной безопасности в обществе.

Основополагающую роль в процессе гражданского и патриотического воспитания в дошкольном возрасте играют социальные институты, мотивирующие и регулирующие социально-культурные и воспитательно-образовательные процессы, происходящие в обществе, формируя у детей представления о мире человеческих ценностей и отношений, создавая необходимые условия для воспитания подрастающего поколения с ориентацией на адекватные установки, объединяющие общественно значимые и личностно ориентированные ценности [2].

В условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) процесс формирования основ гражданственности и патриотизма является «фундаментом» становления позитивной социализации личности в контексте разностороннего развития, что организуется системно и целостно, обеспечивая требования по реализации содержания и результатов освоения программы в широком возрастном диапазоне. Позитивная социализация личности ребенка дошкольного возраста, осуществляемая в рамках общественного и социально-педагогического воздействия, трансформируется в совокупности процессов: воспитания (гражданская, патриотическая и нравственная культура), обучения (социально-ролевые функции, гражданские нормы и обязанности, нормы общественного приличия, нравственные качества, нравственное поведение) и развития (социальные и патриотические чувства, чувство долга, чувство ответственности, чувство собственного достоинства, чувство восхищения достижениями, волевые усилия, активность и др.) на основе гуманистическо-действенной направленности как условия формирования нравственно-патриотических ценностей (Е.Н. Бородина, А.Я. Ветохина, Т.В. Гамраева, З.С. Дмитренко, С.А. Козлова, Е.А. Казаева, С.П. Подопригора, О.В. Савельева и др.) [3].

Существенные изменения в требованиях Федеральной образовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства просвещения РФ № 1028 от 25.11.2022) в области формирования основ гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте обусловили переосмысление всей идеологии организации воспитательно-образовательной работы в ДОО по достижению ее наибольшей эффективности, которая, по-нашему мнению, повысится на основе разработки дидактических пособий [4].

Опираясь на историю дидактической мысли Я.А. Коменского, считавшего дидактику универсальным искусством обучения «всех всему» (учить: так, чтобы не последовало неуспеха; быстро, чтобы у учеников не было времени для скуки; не поверхностно, а основательно для продвижения к истинным знаниям и добрым нравам), мы рассматриваем дидактическое пособие как современное универсальное средство гражданско-патриотического воспитания и обучения детей дошкольного возраста, содержание которого транслирует культурно-историческую память в образах, символах и знаках через ценностное содержание представленных культурных средств (понятия, представления, предметы, игрушки, изобразительное искусство, художественное слово, литература, музыкальное искусство и пр.), формируя ценностно-смысловое пространство дошкольного детства с ориентацией на усвоение этических и нравственно-поведенческих эталонов-конструктов внешнего социума (Н.В. Бутенко, Л.А. Дорошук, С.И. Дьяков, Л.В. Коломийченко, Н.М. Шибанова и др.).

Содержание разработанных дидактических пособий соответствует следующим принципам воспитания и обучения: 1) природосообразности в контексте получения рационального знания для естественного развития природных способностей ребенка и его саморазвития; 2) сознательности и активности с последующим применением полученных знаний в практической деятельности через проявление волевых действий и адекватного поведения в семье и обществе; 3) наглядности, повышающей интерес к усвоению новых знаний, в сочетании восприятия (эстетическое, зрительное, художественное и др.) и совершения ориентировочных исследовательских действий (зрительные, чувственные) [5].

В соответствии с требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования и тематикой образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» творческие группы педагогов экспериментальных детских садов г. Челябинска (№№ 88, 301) разработали методический комплект по гражданско-патриотическому воспитанию для детей 3–7 лет, состоящий из 34 дидактических пособий с учетом регионального компонента: «Я и мой дом», «Мои друзья», «В гостях у бабушки в деревне», «Моя малая родина», «Хоровод дружбы», «Добрые поступки сказочных героев», «Путешествие по родному городу», «Поведение в общественных местах», «Красота русской природы», «Заповедники Урала», «Я знаю праздники России», «Символы России», «Национальные традиции народов России», «Храбрость и мужество в русских пословицах», «Богатыри Земли русской», «Геральдика городов Урала», «Военная техника времен Великой Отечественной войны», «День Победы», «Военные награды», «Военный транспорт», «Мой дедушка – герой», «Памятные даты моей Родины», «Наши отцы и братья – герои СВО», «Города-герои»; к 80-летию Победы: «В открытках – память о войне», «Скульптура в образах и лицах защитников Отечества», «События Великой Отечественной войны в живописи» и др.

Структура дидактических пособий различается по объему, сложности, познавательному и культурно-историческому содержанию. Все пособия красочно иллюстрированы и дополнены интересными познавательными материалами с учетом возрастных, интеллектуальных и индивидуальных особенностей детей. В младшем дошкольном возрасте ознакомление с содержанием дидактических пособий осуществляет педагог, используя классические методы обучения, позволяющие вовлекать каждого ребенка в процесс познания (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.): репродуктивный, информационно-рецептивный (иллюстрация, демонстрация, рассматривание), словесный и др.

Дидактические пособия в старшем дошкольном возрасте используются педагогами на занятиях гражданственно-патриотической направленности, в свободной и самостоятельной деятельности. В заключительной части каждого пособия подобраны материалы художественного слова в соответствии с темой пособия (стихотворения, пословицы, поговорки, загадки, короткие рассказы и сказки). Практика работы с детьми старшего дошкольного возраста показала необходимость закрепления усвоенного содержания дидактических пособий, для чего к каждому из них были разработаны дидактические игры, кроссворды, головоломки, чайнворды, филворды и пр., которые используются как необходимый диагностический материал.

Единство процессов воспитания, обучения и развития средствами дидактических пособий раскрывается в психологическом содержании взаимообусловленности развития личностных качеств ребенка, усвоения социального опыта и деятельности (умственная, практическая, продуктивная, поведенческая), когда на уровне подсознания ребенок фиксирует жизненные ситуации (на примерах других людей), способствующие выработке его сильного и деятельностного характера (А. Бандура, А. Гопник, Л.В. Коломийченко, В.Г. Крысько, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.).

Освоение содержания дидактических пособий способствует развитию механизмов социализации через: 1) становление культурной идентификации детей, ориентированных на мир взрослых, и «проживаемые» ребенком яркие образные события, отраженные в познавательном материале пособий, что способствует формированию ценностно-нравственных основ личности; 2) ассимиляцию социального и личностного опыта как условие позитивной социализации ребенка как субъекта воспитания и образования; 3) интериоризацию как процесс формирования высших психических чувств и внутреннего мира ребенка; 4) рефлексию в форме внутреннего диалога ребенка с самим собой как условие развития врожденных рефлексов (Н.В. Бутенко, Н.В. Волкова, Н.Ф. Голованова, Н.Б. Крылова, С.Ю. Митрофанова, Е.А. Никитина, И.В. Плаксина и др.).

Освоение содержания дидактических пособий в младшем и среднем дошкольном возрасте способствует активному развитию речи (элементарная форма знания и средство общения) во взаимосвязи со сферами детской деятельности (умственная, сенсомоторная, аффективно-волевая, поведенческая) (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, А.А. Реан, Е.О. Смирнова и др.) [6].

Процесс развития сложных психических образований, к которым относятся любознательность и познавательный интерес детей 3–5 лет, осуществляется на фоне формирующихся качеств личности, частично совпадающих с проявлением других образований психики ребенка (интерес как потребность, познавательная потребность и деятельность) (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). В младшем дошкольном возрасте основу познавательного интереса составляет развитие интеллектуальной стороны психики, когда интерес вызывает у ребенка то, что подлежит познанию и является определенным стимулом, сопровождаемым волевой направленностью личности.

Иллюстрированный материал дидактических пособий оказывает особое влияние на воспитание нравственных чувств ребенка в органичной связи знаний (понятия и правильные представления), оценочных отношений (хорошо, плохо, красиво, безобразно и пр.) и практических действий для обогащения опыта нравственного поведения, эмоционального оценивания поступков других людей и собственных, выраженных «эмоционально-насыщенными образами» (А.В. Запорожец).

Становление ребенка как гражданина и патриота своей Родины невозможно без возникновения и формирования воли для сознательного управления собственным поведением, которое зависит от действий ребенка (внешние, внутренние), требований взрослых в рамках преодоления возникающих трудностей и достижения простых целей (Е.П. Ильин, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова и др.). Важно, чтобы уже в младшем возрасте ребенок овладевал умением подчинять собственные действия в конкретных ситуациях мотивам общественного характера (волевые действия героев), «провоцирующим» ребенка на адекватные поступки, формирование которых определяется специфической для каждого возраста, содержательно наполненной совместной жизнедеятельностью ребенка со взрослыми и сверстниками.

Практика работы с детьми по освоению дидактических пособий показала, что процесс познания у детей 5–7 лет приобретает сложный диалектический и скачкообразный характер в условиях постоянно увеличивающегося информационно-познавательного «поля», сопровождается неожиданными открытиями ребенка, что позволяет ему расширять знаниевое пространство внешней действительности, познавать других и самого себя в этом мире. Дж. Брунер, Дж. Келли, Ж. Пиаже и др. указывали, что развитие интеллектуальной сферы в дошкольном возрасте осуществляется в постоянном поиске того, что ребенок стремится понять и знает, находясь в конкретной социальной ситуации.

Ребенок выступает активным субъектом познания через осуществление целенаправленной волевой деятельности (внимательно слушать, рассматривать, делать умозаключения, оценивать поступки героев и пр.) посредством: рационально-логического (формы: понятие, суждение, умозаключение) и чувственного познания (формы: восприятие, ощущение, представление), оказывающих особое значение на восприятие информации, практические действия и поступки ребенка.

В период старшего дошкольного возраста формируются высшие социальные чувства, к которым относятся гражданственность и патриотизм, возникающие на основе часто повторяющихся эмоциональных состояний, вызванных положительными социальными ситуациями, нравственными поступками и действиями героев художественных произведений, собственных, сверстников и других людей [7].

Мир взрослых в дидактических пособиях, представленный в образах высоконравственных идеалов и поступков, способствует формированию гражданско-патриотических чувств, основанных на национальных российских ценностях, на уровне переживания детьми позитивных эмоций – патриотически «ориентированных индикаторов» (ребенок знает о социально значимых событиях, акциях и мероприятиях военно-патриотической направленности и активно принимает в них участие) (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, Л.М. Захарова, Е.В. Коротаева, Д.С. Лихачев, О.Г. Солнцева, Д.И. Фельдштейн и др.) [8].

Художественно-эстетическое оформление дидактических пособий направлено на приобщение детей дошкольного возраста к миру изобразительного искусства (книжная и плакатная графика, живопись, скульптура и др.), воспитание ребенка как культурного и музейного зрителя, развитие эстетического и художественного вкуса и пр. [9]. Восприятие сюжетов пособий, ярко отражающих гражданственность и патриотизм людей в разных исторических ситуациях, основано на «включении» всех его видов через восприятие: предметов и художественных образов, действий и поступков героев, «связывающих» ребенка с жизнью и практикой, делающих картину мира более ценностной, смысловой и социально значимой. В старшем дошкольном возрасте процессы восприятия становятся более ортоскопичными, приобретая ярко выраженную целенаправленность и произвольность; восприятие характеризуется как анализирующее и осмысленное, которое осуществляется ребенком через произвольные действия (рассматривание, наблюдение, поиск и др.).

Проблематизация содержания дидактических пособий представлена различными вариантами культурно-исторических иллюстраций-презентаций в фор-

ме: тем, изображений эстетических объектов, художественных образов, сюжетов, знаков, символов и пр., которые формируют целостные обобщенные представления, погружая детей в процесс эмоциональности, осмысленности и эстетических переживаний, когда ребенок может сопоставлять личный опыт с действиями и поступками других людей. Педагог, помогающий детям осваивать социальные события и явления, отраженные в пособиях, способствует: формированию внутренних структур детской психики посредством усвоения ребенком разных сторон внешней социальной реальности; формированию нравственной сферы (нравственное поведение) ребенка как социально необходимого и общественно значимого в интериоризации личности; выражению личного отношения ребенка к различным социальным событиям и явлениям, внутренне и качественно изменяющим его личность, актуализируя субъективный опыт, согласовывая его с общественным [10].

Целостность процессов познания, воспитания, обучения и развития ребенка в процессе освоения пособий обеспечивается за счет применения прямых императивных и неимперативных форм психологического воздействия: привлекательности наглядного материала, вызывающего у ребенка ответные эмоциональные реакции и побуждающего к конкретным действиям; убеждения как способа разъяснения сути социальных явлений, отношений и их причинно-следственные связи; внушения через эмоционально-волевое воздействие взрослого (суггестор) на ребенка (суггерент) в условиях доброжелательных и доверительных отношений, когда взрослый собственным поведением и действиями внушает ребенку правильные мысли, действия и поступки; аргументации, когда взрослый совместно с ребенком обсуждает проблемные вопросы и ищет пути их успешного решения (основательная аргументация имеет особое значение, вызывая доверие ребенка и его желание выполнять требования взрослого). Отметим, что старший дошкольный возраст характеризуется устойчиво-сформированной внутренней позицией (социальные установки), а формирование мотива деятельности начинается с восприятия внешних стимулов, когда у ребенка возникает желание адекватно отреагировать на них собственными действиями.

После научения гражданско-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста является основополагающим фактором позитивной социализации личности. Цели его качественно изменяются при трансформации общественного-исторического мироустройства и системы социальных отношений. Как социально-педагогическое явление оно тесно связано с передачей жизненного опыта от взрослых детям, направлено на успешную социализацию ребенка в обществе, его подготовку к общественно полезному труду в условиях воспитания патриотизма и гражданственности, усвоения морально-этических норм поведения и пр.

Содержание дидактических пособий способствует становлению смыслообразующих ценностей в познании картины мира через созерцательную, чувственную и рациональную практику на основе открытия новых значений-смыслов для ребенка, опосредуя его эмоционально-оптимистическое и этико-эстетическое мировосприятие, формируя основу социального бытия и становление социально-организованного опыта. Системный целенаправленный воспитательно-образовательный процесс формирования основ патриотической культуры и гражданственности, обоснованный общественно-востребованными и практикуемыми формами морально-нравственного поведения, обеспечит положительные результаты только при условии включения в эту работу всех социальных институтов (семья, общество, дополнительное образование и пр.).

Таким образом, цель исследований достигнута, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для педагогов и методистов дошкольного образования в плане гражданско-патриотического воспитания детей.

Библиографический список


1. Бутенко Н.В., Торпой И.Л. Специфика формирования социального опыта у детей дошкольного возраста на основе ценностных ориентаций. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2025; № 1 (185): 309–330.
2. Худякова Н.Л. *Человек как социокультурная форма бытия.* Челябинск: Издательство ЧелГУ, 2022.
3. Казаева Е.А., Чхетиани Н.С. Воспитание гражданственности в России: исторический опыт и современные вызовы. *Обзор педагогических исследований.* 2023; Т. 5, № 6: 80–87.
4. *Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО).* Москва: ООО «Издательский Дом ГНОМ». 2023.
5. Бутенко Н.В. *Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО.* Челябинск: Издательство ЮУНЦ РАО, 2019.
6. *Психология человека от рождения до смерти.* Под ред. А.А. Реана. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.
7. Никитина Е.Ю., Бутенко Н.В. Ситуационный подход к процессу формирования познавательной активности у детей дошкольного возраста. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2024; № 5 (183): 151–169.
8. Захарова Л.М., Абурахимова Э.Ф. *Патриотическое воспитание дошкольников в современных социокультурных условиях.* Москва: ООО Русайнс, 2024.
9. Симонова Е.Д. Формирование нравственности у старших дошкольников посредством художественных образов. *Педагогическое образование.* 2020; Т. 1, № 2: 25–32.
10. Никитина Е.А. Событийность как содержательно-смысловая характеристика современного воспитания. *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.* 2022; № 12 (77): 29–37.


References


1. Butenko N.V., Torpoj I.L. Specifika formirovaniya social'nogo opyta u detej doshkol'nogo vozrasta na osnove cennostnyh orientacij. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2025; № 1 (185): 309-330.
2. Hudyakova N.L. *Chelovek kak sociokul'turnaya forma bytiya.* Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChelGU, 2022.
3. Kazaeva E.A., Chhetiani N.S. Vospitanie grazhdanstvennosti v Rossii: istoricheskij opyt i sovremennye vyzovy. *Obzor pedagogicheskih issledovanij.* 2023; T. 5, № 6: 80-87.
4. *Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya (FOP DO).* Moskva: OOO «Izdatel'skij Dom GNOM». 2023.
5. Butenko N.V. *Didakticheskoe obespechenie obrazovatel'nogo processa v DOO.* Chelyabinsk: Izdatel'stvo YuUNC RAO, 2019.
6. *Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti.* Pod red. A.A. Reana. Sankt-Peterburg: PRAJM-EVROZNAK, 2002.
7. Nikitina E.Yu., Butenko N.V. Situacionnyj podhod k processu formirovaniya poznavatel'noj aktivnosti u detej doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2024; № 5 (183): 151-169.
8. Zaharova L.M., Aburahimova `E.F. *Patrioticheskoe vospitanie doshkol'nikov v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah.* Moskva: OOO Rusajns, 2024.
9. Simonova E.D. Formirovanie nravstvennosti u starshih doshkol'nikov posredstvom hudozhestvennyh obrazov. *Pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; T. 1, № 2: 25-32.
10. Nikitina E.A. Sobytijnost' kak soderzhatel'no-smyslovaya harakteristika sovremennogo vospitaniya. *Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal.* 2022; № 12 (77): 29-37.


*Статья поступила в редакцию 17.09.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-248-251

***Wang Juan,*** *PhD, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 229221727@qq.com*
***Zhang Ying,*** *graduate student, Institute of Foreign Languages, China University of Petroleum (Qingdao, China), E-mail: 229221727@qq.com*

**TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR CHINESE STUDENTS.** The article explores the specifics of teaching Russian phraseological units to Chinese students within the framework of intercultural education. The authors consider phraseological expressions as carriers of cultural codes, imagery, and values, as well as tools for developing intercultural communicative competence. Based on a comparative analysis of Russian and Chinese phraseological units, semantic discrepancies and points of intercultural interference are identified, which substantiates the need for an ethnoculturally oriented approach to instruction. The article offers methodological recommendations and practical techniques aimed at developing stable phraseological usage skills among students with a Chinese linguistic and cultural background. It concludes that the integration of phraseological material into the RFL curriculum should be systematic, meaningful, and culturally adapted, as it contributes to the enrichment of learners' linguistic worldview and enhances the effectiveness of speech communication.

*Key words:* **Russian as foreign language, phraseological units, Chinese learners, intercultural communication, linguistic worldview, cultural linguistics, teaching methods, contrastive analysis**

***Ван Цзюань,*** *д-р филол. наук, доц., Институт иностранных языков, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 229221727@qq.com*
***Чжан Ин,*** *магистрант, Институт иностранных языков, Китайский нефтяной университет (Восточный Китай), г. Цзинтао, E-mail: 229221727@qq.com*

# ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ИЗ КИТАЯ

Настоящая статья посвящена исследованию особенностей преподавания русских фразеологизмов китайским учащимся в контексте межкультурного образования. Авторы рассматривают фразеологизмы как носители культурных кодов, образов и ценностей, а также как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции. На основе сопоставительного анализа русских и китайских фразеологических единиц выявлены семантические расхождения и точки межкультурной интерференции, что позволило обосновать необходимость этнокультурно-ориентированного подхода при обучении. В статье представлены методические рекомендации и конкретные приёмы, направленные на формирование устойчивых навыков использования фразеологизмов у студентов с китайским лингвокультурным фоном. Делается вывод о том, что интеграция фразеологического материала в курс русского языка как иностранного должна быть системной, осмысленной и культурно адаптированной, что способствует углублению языковой картины мира обучающихся и повышению эффективности речевого взаимодействия.

*Ключевые слова:* **русский как иностранный, фразеологизмы, китайские студенты, межкультурная коммуникация, языковая картина мира, лингвокультурология, методика преподавания, сопоставительный анализ**

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью языковой картины мира, отражающей специфику национального мышления, культурные традиции и исторический опыт народа. В русском языке они выполняют не только коммуникативную, но и когнитивную функцию, будучи выразителями культурной идентичности. Однако именно фразеологизмы становятся одной из наиболее трудных для усвоения категорий в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ), особенно для китайских студентов, чей родной язык значительно отличается по структуре, метафорической системе и культурному коду.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью преодоления трудностей в обучении фразеологизмам, которые проявляются в фрагментарности восприятия, затруднённой семантизации и частых ошибках в употреблении. Несмотря на растущий интерес к русскому языку в Китае и расширение программ РКИ, преподавание фразеологизмов по-прежнему носит эпизодический и формализованный характер, что препятствует формированию у студентов полноценной языковой и межкультурной компетенции. Современные вызовы лингвистического образования требуют перехода от механистического усвоения к функционально-культурному подходу, способному интегрировать языковую форму, коммуникативную функцию и культурную коннотацию.

Целью данного исследования является разработка и обоснование эффективной методики преподавания русских фразеологизмов китайским студентам, основанной на интеграции когнитивных, культурных и коммуникативных подходов в рамках занятий по РКИ.

Объектом исследования выступает процесс преподавания и усвоения русских фразеологизмов в системе обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории.

Задачи исследования заключаются в следующем:

– проанализировать типичные трудности, с которыми сталкиваются китайские учащиеся при изучении фразеологизмов;

– определить лингвистические, культурные и методические факторы, влияющие на успешность их усвоения;

– классифицировать ошибки учащихся и установить их причины;

– обосновать и апробировать многоуровневую методическую систему преподавания фразеологизмов, включая прямой, мультимедийный, сценарно-имитационный и межкультурный методы.

Научная новизна исследования заключается в создании целостной педагогической модели обучения фразеологизмам, в которой традиционные и инновационные методики интегрированы в рамках принципа «языковая форма – культурная коннотация – коммуникативная функция». Впервые предложена систематизация распространённых трудностей восприятия фразеологизмов китайскими студентами и соотнесение этих трудностей с типами языкового и культурного переноса.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении теоретических представлений о межъязыковом сопоставлении фразеологических единиц, культурной обусловленности их семантики и прагматических функций, а также в расширении методологической базы обучения РКИ с учётом межкультурных факторов.

Практическая значимость заключается в возможности применения предложенной системы преподавания в учебных курсах РКИ для китайских студентов, в разработке учебных пособий и в подготовке преподавателей. Результаты исследования могут быть использованы при составлении программ, направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

Методология исследования основывается на комплексном подходе, включающем описательный и лингвокультурологический анализ фразеологизмов, сопоставительный анализ русских и китайских идиом, а также анализ типичных ошибок китайских студентов. Кроме того, применялись методы педагогического моделирования, анкетирования и наблюдения, что позволило выявить ключевые трудности в усвоении фразеологизмов и апробировать эффективные методики преподавания в межкультурной образовательной среде.

Таким образом, представленное исследование направлено на всестороннее осмысление проблематики преподавания русской фразеологии в китайской аудитории и выработку эффективных путей преодоления языковых и культурных барьеров.

Современные исследования подчёркивают, что фразеология в системе РКИ выполняет не только языковую, но и когнитивно-культурную функцию. Как отмечают М.С. Хмелевский и А.В. Савченко, устойчивые выражения позволяют студентам овладевать экспрессивными и идиоматическими средствами, одновременно закрепляя грамматические конструкции и семантические модели на разных уровнях владения языком [1]. Особенно важно включение фразеологизмов уже на начальном этапе, что противоречит традиционному подходу, но открывает путь к более раннему формированию речевой интуиции у обучающихся.

Проблема отбора фразеологизмов и их систематизации для образовательных целей активно разрабатывается в работах М.Д. Мизгиревой, которая предлагает методику идентификации синтаксических фразеологизмов со значением оценки. Выработанные критерии (структурная сложность, ядерность, коммуникативная ценность) могут быть успешно применены при составлении фразеологического минимума для китайских студентов [2].

В контексте культурной адаптации студентов китайской аудитории особое внимание уделяется прецедентным высказываниям, которые, согласно исследованию Н. Еэрбаота, представляют собой важнейший элемент лингвокультурной картины мира и требуют глубокого семантического и дискурсивного освоения [3]. Это согласуется с позицией авторов статьи «Языковая и культурная адаптация иностранных студентов», в которой подчёркивается, что овладение фразеологией способствует не только языковой, но и ценностной интеграции обучающихся в культурное пространство России [4].

Кроме того, как отмечается в исследовании Чжо Лэй и Е.Н. Барышниковой, развитие коммуникативной компетенции китайских студентов-филологов напрямую связано с владением фразеологической лексикой. Авторы подчёркивают необходимость внедрения фразеологических эквивалентов как средства активного речевого моделирования и формирования вторичной языковой личности обучающихся [5].

Особую роль в методологии преподавания играют когнитивные и концептологические подходы, раскрытые в статье Е.А. Кашкарева, Л.П. Водясова и Н.А. Нестерова. Анализ структуры культурных концептов, таких как «дерево», демонстрирует возможности применения концептуально ориентированной модели обучения, в рамках которой фразеологизмы служат средством интеграции языковой формы и культурного содержания [6].

Таким образом, теоретическая база настоящего исследования опирается на междисциплинарную совокупность научных подходов: от лингвокультурологического анализа фразеологических единиц до методик их систематизации и применения в обучении. Эти подходы позволяют выстраивать эффективные педагогические стратегии преподавания фразеологизмов китайским студентам в условиях межкультурной образовательной среды.

Несмотря на признание важности фразеологизмов как носителей лингвокультурной информации, усвоение этих единиц китайскими студентами вызывает значительные трудности. Одной из основных причин является фрагментарность и формализм традиционных методик преподавания: фразеологизмы нередко подаются как изолированные лексемы без учета их прагматических функций, контекста употребления и культурной маркированности. Преподаватели часто ограничиваются дословным переводом (например, «крокодиловы слёзы»), не раскрывая иронического или саркастического оттенка, что приводит к ошибочному употреблению этих выражений в формальной или научной речи.

На уровне стратегии обучения наблюдается разрыв между положительной оценкой преподавания и отсутствием прагматического результата: студенты запоминают форму, но с трудом применяют фразеологизмы в коммуникации [7]. Это связано как с доминированием рецептивных упражнений (например, механическое заполнение пропусков: «Он ____ наплакал денег»), так и с недостатком аутентичных мультимодальных материалов (сериалов, песен, визуальных контекстов).

Лингвокультурные барьеры усугубляются типологическими различиями между китайским и русским языками. Русский язык отличается сложной морфологической системой, тогда как китайский опирается на фиксированный порядок слов и грамматические частицы, что создает трудности при восприятии синтаксической структуры фразеологизмов. Сравнительный анализ метафор также выявляет различия в образной системе: выражения вроде «медвежья услуга» или

Таблица 1

Сравнительная таблица культурных образов

| Русские фразеологизмы | Буквальные образы | Аналогичное выражение в китайском языке | Конфликтные точки |
|---|---|---|---|
| Работать спустя рукава | 放下袖子工作 | 敷衍了事 | Русский образ – жест небрежности; китайский – абстрактная мотивация |
| Кот наплакал | 猫的眼泪 | 屈指可数 | Русский – гипербола; китайский – жестовое представление количества |
| Белая ворона | 白乌鸦 | 鹤立鸡群 | Русское выражение – негативная коннотация; китайское – позитивная |
| Драконовские законы | 龙的法律 | 严刑峻法 | В русском – дракон символизирует жестокость; в китайском – благородство |

*Источник: составлено автором.*

«сидеть между двух стульев» требуют знания конкретных культурных аллюзий, зачастую утерянных при дословном переводе.

Серьёзным препятствием также становится негативный лингвистический трансфер: например, при прямом переводе китайской идиомы «画蛇添足» студенты могут создать фразу «рисовать змею и добавлять ноги», что не соответствует принятой в русском языке фразеологической норме («делать пятое колесо к телеге»). Традиционные учебные материалы редко дают информацию об этимологии или идиостиле фразеологизмов, в результате чего студенты воспринимают такие выражения, как «сморозить глупость» буквально, не улавливая иронички и сниженной стилистики.

Таким образом, результаты анализа показывают, что барьеры в усвоении русских фразеологизмов китайскими студентами обусловлены не только межъязыковыми и межкультурными различиями, но и институциональными недостатками действующих методик преподавания. Преодоление этих трудностей требует комплексного подхода, включающего контекстуализированное обучение, мультимодальный ввод, а также развитие межкультурной компетенции как составной части иноязычной коммуникативной подготовки.

Современное обучение фразеологизмам в рамках РКИ требует не только овладения лексико-грамматическими структурами, но и глубокого понимания культурных, исторических и когнитивных контекстов [8]. Сложность русских фразеологизмов заключается в их многослойной семантике и устойчивости формы, что требует применения разнообразных методик обучения с учетом уровня языковой подготовки, познавательных стратегий и культурного фона студентов.

Прямой метод, базирующийся на пошаговом анализе семантики и структуры, позволяет формировать прочный лексико-грамматический фундамент. При обучении по данному методу преподаватель выполняет эксплицитное объяснение значения фразеологизма, начиная с буквального компонента (например, водить за нос = водить + нос), переходя к скрытому значению (обмануть) и завершая историко-культурным комментарием (происходит от действий цирковых дрессировщиков, управлявших животными за кольцо в носу). Сравнение с китайскими аналогами, такими как «画大饼» или «空头支票», способствует более точному осмыслению эмоциональной окраски и прагматической функции выражений в разных языках. Далее следуют упражнения на грамматическую трансформацию (например: Она била баклуши весь день), а также синтаксическую перестройку предложений для освоения гибкости конструкции: На сцене он чувствует себя как рыба в воде.

Одним из эффективных способов закрепления фразеологических единиц является групповая практика: перевод китайских фразеологизмов на русский язык с поиском эквивалентов (他们总是说一套做一套 → Говорят на ветер), а также игровые конкурсы по составлению предложений, как в случае с выражением «ломать голову». Здесь важно не только передать смысл, но и раскрыть культурные предпосылки: в русской культуре «голова» символизирует не просто мышление, но и ответственность, что соответствует китайскому «伤脑筋».

Не менее продуктивным подходом становится мультимедийное обучение, при котором фразеологизмы погружаются в визуально-аудиальную среду. Например, просмотр сцен из сериала «Кухня», где герой жалуется на переполненность зала: «Здесь как сельдь в бочке!», позволяет студентам осознать интонационные особенности, речевую скорость и контекст употребления выражения. Задания на дубляж этих сцен способствуют формированию правильной артикуляции и эмоциональной интонации. Визуальные ассоциации, такие как мультфильм по басне Крылова «Мартышка и очки», помогают интерпретировать фразеологизм «не знать того, чего не знаешь» через образную, а не логическую призму. Студенты могут также создавать двуязычные смайлики, например: панду с подписью «бить баклуши», чтобы закрепить запоминание в игровой форме. Пример с выражением «метать бисер перед свиньями» реализуется через мультфильм, где свиньи топчут жемчуг, после чего студенты разыгрывают сценку с использованием преувеличенных жестов, встраивая фразеологизм в эмоциональный контекст.

Сценарно-имитационная методика предполагает моделирование ситуаций, максимально приближённых к естественному взаимодействию. В ходе ролевых игр, например, «Русский семейный ужин», где обучающиеся используют фразеологизмы «язык до Киева доведёт» или «съел собаку», не только демонстрируя языковую гибкость, но и укрепляя контекстуальное соответствие выражений. Преподаватель фиксирует ошибки и по завершении сценария объясняет их, например: использование «собаку съесть» в негативной ситуации, тогда как в русском языке это выражение имеет положительную коннотацию «опытности». На более продвинутом уровне студенты участвуют в дебатах, например, на тему «Угрожает ли искусственный интеллект человеческой культуре?», где вводятся выражения «двуликий Янус» или «камень преткновения». Оценка происходит не только по грамматической точности, но и по логике аргументации и уместности употребления. В рамках кейса «держать камень за пазухой» студенты пишут диалоги, как, например: «– Ты доверяешь Ивану? – Нет, он держит камень за пазухой». Это подкрепляется анализом различий между русским выражением и китайским аналогом «笑里藏刀»: русское выражение акцентирует на скрытой враждебности, тогда как китайское – на лицемерном дружелюбии.

Особое значение в преподавании фразеологизмов имеет сопоставление культурных образов и символических кодов, лежащих в основе устойчивых выражений. В целях визуализации этих различий целесообразно использовать сравнительную таблицу 1.

Такая визуализация не только способствует осмыслению лингвокультурных различий, но и служит профилактикой типичных ошибок межкультурного переноса. Например, буквальный перевод «драконовские законы» как «龙的法律» может дезориентировать китайских студентов, так как образ дракона в их культуре положительный. Аналогично, «белая ворона» может вызвать положительную ассоциацию по аналогии с 鹤立鸡群, тогда как в русском языке это выражение часто связано с изоляцией и непохожестью в отрицательном ключе.

Таким образом, интегративная методика преподавания фразеологизмов в РКИ должна опираться на сочетание когнитивных, коммуникативных и культурных подходов, направленных на формирование осознанного рефлексивного владения языком. В основе методики – использование разнообразных форм подачи и закрепления материала – от формального анализа до креативного моделирования и межкультурного соотнесения, что особенно актуально при работе с китайскими студентами, воспринимающими русский язык не только как средство общения, но и как носитель глубокой культурной семиосферы.

В заключение следует подчеркнуть, что преподавание русских фразеологизмов китайским студентам невозможно свести лишь к техническому усвоению лексических конструкций. Речь идёт о более глубоком процессе интериоризации образов, ценностей и культурных кодов, встроенных в фразеологические выражения. Сопоставительный анализ русских и китайских фразеологизмов выявляет не только лексико-семантические, но и ментальные расхождения, отражающие различия в восприятии мира, эмоциональной оценке, способах выражения иноязычного опыта. Применение контрастивного подхода позволяет не просто обучать фразеологизмам как устойчивым выражениям, но и выстраивать мосты между культурами, тем самым расширяя когнитивные горизонты студентов и формируя у них способность к критическому осмыслению языковой картины мира. Особенно важно, чтобы такие методы были не случайными, а системно встроенными в учебную программу, охватывали как базовый, так и продвинутый уровни. Таким образом, фразеология в обучении РКИ становится не только лингвистическим, но и культурно-ценностным инструментом, способствующим формированию подлинной межкультурной компетентности и глубокому уважению к языковому многообразию.

Проведённое исследование подтвердило, что фразеологизмы играют ключевую роль в овладении иноязычной речевой компетенцией и представляют собой неотъемлемую часть лингвокультурной картины мира. В процессе обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся фразеология выполняет не только коммуникативную, но и культурно-смысловую функцию, способствуя более глубокому пониманию национальных кодов, стереотипов и образов, закодированных в языке.

Анализ отечественных и китайских фразеологических единиц, проведённый в работе на основе сопоставительного подхода, выявил как точки пересечения, так и зону потенциальных межкультурных конфликтов. Представленная сравнительная таблица культурных образов наглядно демонстрирует различие в семантических акцентах: одни и те же образы, такие как «ворона» или «дракон», несут противоположную смысловую нагрузку в русском и китайском языках. Это подчёркивает необходимость учитывать культурные ассоциации и ценностные ориентиры при обучении фразеологии.

Выявленные в ходе исследования трудности восприятия и употребления русских фразеологических единиц китайскими учащимися, в том числе непонимание переносных значений, буквальное восприятие образов, сложности в соотнесении с родной культурой позволяют утверждать, что без целенаправ-

ленной методической работы фразеологическая компетенция формируется фрагментарно и поверхностно. Для преодоления указанных проблем предложены эффективные методические приёмы, среди которых особую роль играют интерпретационные задания, использование сравнительных таблиц, внедрение контекстуализированных упражнений, активное включение визуального и мультимодального контента, а также поэтапное введение устойчивых выражений с постепенным усложнением.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Считаем, что работа представляет интерес для методистов и преподавателей русского языка как иностранного.

Библиографический список


1. Хмелевский М.С., Савченко А.В. «Век живи – век учись!»: фразеология как вспомогательный материал в обучении иностранным языкам (на примере РКИ). *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2024; Т. 16, № 3: 354–363.
2. Мизгирева М.Д. Отбор синтаксических фразеологизмов со значением оценки для начального этапа обучения русскому языку как иностранному. *Концепт*. 2025; № 7: 55–72.
3. Еэрбаота Н. Прецедентные высказывания в русском языке: предпочтения китайских студентов. *Лингвистика и образование*. 2024; Т. 4, № 4: 93–107.
4. Габдреева Н.В., Туктарова Г.М., Трошкина Т.П. Языковая и культурная адаптация иностранных студентов: взгляд преподавателя РКИ. *Филология и культура*. 2024; № 1 (75): 137–142.
5. Лэй Ч., Барышникова Е.Н. Развитие коммуникативной компетенции китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку. *Концепт*. 2023; № 4: 137–155.
6. Кашкарева Е.А., Водясова Л.П., Нестерова Н.А. Анализ компонентов структуры концептов русской культуры в процессе обучения профессиональной текстовой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере концепта «дерево»; образовательный трек «культуролог/этнограф»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 18, № 6: 2512–2519.
7. Пак И.Я. Разработка аудиовизуального курса русского языка как иностранного с национальным культурным компонентом в рамках новой образовательной стратегии Китая. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 4: 1330–1337.
8. Давыдова М.А. Теория и практика обучения иностранным языкам и РКИ. *Вопросы, связанные с поиском оптимальных способов презента*. 2023; № 4: 159–169.


References


1. Hmelevskij M.S., Savchenko A.V. «Vek zhivi - vek uchis'!»: frazeologiya kak vspomogatel'nyj material v obuchenii inostrannym yazykam (na primere RKI). *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2024; T. 16, № 3: 354-363.
2. Mizgireva M.D. Otbor sintaksicheskih frazeologizmov so znacheniem ocenki dlya nachal'nogo `etapa obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Koncept*. 2025; № 7: 55-72.
3. E`erbaota N. Precedentnye vyskazyvaniya v russkom yazyke: predpochteniya kitajskih studentov. *Lingvistika i obrazovanie*. 2024; T. 4, № 4: 93-107.
4. Gabdreeva N.V., Tuktarova G.M., Troshkina T.P. Yazykovaya i kul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov: vzglyad prepodavatelya RKI. *Filologiya i kul'tura*. 2024; № 1 (75): 137-142.
5. L`ej Ch., Baryshnikova E.N. Razvitie kommunikativnoj kompetencii kitajskih studentov-filologov v processe obucheniya russkomu yazyku. *Koncept*. 2023; № 4: 137-155.
6. Kashkareva E.A., Vodyasova L.P., Nesterova N.A. Analiz komponentov struktury konceptov russkoj kul'tury v processe obucheniya professional'noj tekstovoj deyatel'nosti na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere koncepta «derevo»; obrazovatel'nyj trek «kul'turolog/`etnograf»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 18, № 6: 2512-2519.
7. Pak I.Ya. Razrabotka audiovizual'nogo kursa russkogo yazyka kak inostrannogo s nacional'nym kul'turnym komponentom v ramkah novoj obrazovatel'noj strategii Kitaya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 4: 1330-1337.
8. Davydova M.A. Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam i RKI. *Voprosy, svyazannye s poiskom optimal'nyh sposobov prezenta*. 2023; № 4: 159-169.


*Статья поступила в редакцию 16.09.25*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-251-253

***Digtyar O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

**TEACHING STUDENTS UNDERSTANDING CULTURAL DIFFERENCES THROUGH ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN THE FRAMEWORK OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION.** The article examines a problem of teaching students to understand cultural differences through English language learning in the framework of cross-cultural communication. The author proposes a structured approach to developing students' intercultural competence, based on integrating cultural components into language education. The methodology combines theoretical analysis of existing approaches with practical classroom techniques. The research reveals the importance of cultural context awareness in language acquisition and demonstrates how systematic integration of cultural elements enhances both linguistic proficiency and cross-cultural sensitivity. The article offers a comprehensive model that includes cognitive, affective, and behavioral dimensions of intercultural competence development. The practical significance lies in the applicable techniques for language educators working in multicultural environments. The author concludes that effective cross-cultural communication training through language education requires a multifaceted approach addressing both linguistic and cultural knowledge, attitudes, and skills, which leads to better academic outcomes and prepares students for global professional interactions.

*Key words:* **cross-cultural communication, intercultural competence, English language teaching, cultural differences, higher education, language learning, cultural awareness, communicative approach**

***О.Ю. Дигтяр,*** *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

# ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается проблема обучения студентов пониманию культурных различий через изучение английского языка в рамках кросс-культурной коммуникации. Автор предлагает структурированный подход к развитию межкультурной компетенции студентов, основанный на интеграции культурных компонентов в языковое образование. Методология объединяет теоретический анализ существующих подходов с практическими методиками обучения. Исследование выявляет важность осознания культурного контекста в процессе овладения языком и демонстрирует, как систематическая интеграция культурных элементов улучшает как языковую грамотность, так и межкультурную чувствительность. В статье представлена комплексная модель, включающая когнитивное, эмоциональное и поведенческое измерения развития межкультурной компетенции. Практическая значимость заключается в применимых методиках для преподавателей языка, работающих в мультикультурной среде. Автор приходит к выводу, что эффективное обучение кросс-культурной коммуникации через языковое образование требует многогранного подхода, учитывающего как лингвистические, так и культурные знания, отношения и навыки, что ведет к лучшим академическим результатам и готовит студентов к глобальным профессиональным взаимодействиям.

*Ключевые слова:* **кросс-культурная коммуникация, межкультурная компетенция, преподавание английского языка, культурные различия, высшее образование, изучение языка, культурное сознание, коммуникативный подход**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в условиях современной глобализации и интернационализации образования вопросы кросс-культурной коммуникации приобретают особую значимость. Интеграция мировых экономик, активное развитие международного сотрудничества и академической мобильности предъявляют новые требования к выпускникам высших учебных заведений. Овладение иностранным языком, особенно английским, как языком международного общения уже не является достаточным условием для успешной коммуникации в мультикультурной среде. Необходимо глубокое понимание культурного контекста, норм, ценностей и особенностей коммуникативного поведения представителей различных культур [1, с. 108–112].

Несмотря на значительное количество исследований в области преподавания английского языка и межкультурной коммуникации, в практике высшего образования отмечается недостаточная интеграция культурологического компонента в языковую подготовку студентов. По данным изучения ситуации, прове-

Таблица 1

Структура методической модели формирования межкультурной компетенции

| Компонент межкультурной компетенции | Содержание обучения | Методические приемы | Формы контроля |
|---|---|---|---|
| Когнитивный | Культурные измерения, ценности, нормы поведения, традиции | Лекции-дискуссии, анализ кейсов, работа с аутентичными текстами | Тесты, эссе, презентации |
| Аффективный | Культурные стереотипы, предубеждения, толерантность, эмпатия | Ролевые игры, дискуссии, рефлексивные дневники | Самоанализ, рефлексивные эссе, наблюдение |
| Поведенческий | Стратегии разрешения межкультурных конфликтов, адаптации, ведения переговоров | Симуляции, проектная работа, анализ критических инцидентов | Решение кейсов, симуляция реальных ситуаций, проекты |

денного Морозовой А.Л., примерно 65% учителей иностранных языков осознают необходимость внедрения культурного компонента в процесс обучения, однако только 32% педагогов регулярно используют такие подходы в своей повседневной работе [2, с. 24]. Подобное противоречие между признанием значимости кросс-культурного компонента и недостаточной методической проработанностью его интеграции в образовательный процесс определяет актуальность данного исследования.

Целью данного исследования является разработка и теоретическое обоснование методического подхода к обучению студентов пониманию культурных различий через изучение английского языка в рамках кросс-культурной коммуникации.

Чтобы реализовать намеченную цель, были определены такие конкретные задачи: изучить актуальные методы включения культурных аспектов в преподавание английского языка; определить основные навыки, требуемые для успешного общения между представителями разных культур; создать практическую схему развития межкультурных умений при обучении английскому языку; сформулировать параметры, позволяющие оценить действенность предложенного метода.

Научная новизна работы состоит в создании комплексной схемы развития межкультурной компетенции, которая соединяет в целостную структуру познавательные (информация), эмоциональные (восприятие, чувства) и практические (способности, опыт) составляющие. В отличие от существующих подходов, сосредоточенных преимущественно на когнитивном компоненте, предложенная модель уделяет равное внимание формированию эмоционального интеллекта и поведенческих стратегий в межкультурном взаимодействии. Кроме того, новизна исследования состоит в выявлении и систематизации «критических точек» межкультурного взаимодействия: ситуаций повышенного риска коммуникативных неудач, обусловленных культурными различиями, и разработке стратегий их преодоления в контексте обучения английскому языку.

Теоретическая значимость состоит в более точном определении термина «межкультурная компетенция» в контексте преподавания английского языка в высшей школе, упорядочении культурных составляющих языкового обучения и обосновании их значения для становления профессиональных умений студентов – будущих работников различных сфер.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования разработанных методических рекомендаций в практике преподавания английского языка в высших учебных заведениях. Предложенные в исследовании техники и стратегии могут быть интегрированы в существующие учебные программы и способствовать повышению эффективности формирования межкультурной компетенции студентов. Концепция межкультурной компетенции является междисциплинарной и находится на стыке лингвистики, культурологии, социологии и психологии. В формулировке Морозовой А.Л. межкультурная компетенция является набором познаний, способностей, практических навыков и личных характеристик, требующихся для результативного контакта с людьми из иных культурных сред в разнообразных ситуациях общения [3, с. 98].

Изучение научных источников дает возможность обозначить три ключевых элемента межкультурной компетенции:

1) познавательная составляющая: представления о культурной специфике, правилах поведения, значимых ценностях, обычаях как родной культуры, так и культуры того языка, который осваивается;

2) аффективный компонент: эмоциональное отношение к культурным различиям, толерантность, эмпатия, открытость к новому опыту;

3) поведенческий компонент: умения и навыки эффективного взаимодействия в межкультурной среде, включая вербальную и невербальную коммуникацию.

Ливанова А.Г. и Сиротина О.В. подчеркивают, что действенное развитие межкультурной компетенции достижимо исключительно при равномерном совершенствовании всех трех составляющих, тогда как классическое обучение языку зачастую делает упор в основном на познавательный элемент, недостаточно учитывая чувственный и деятельностный аспекты [3, с. 97]. В контексте обучения английскому языку особую значимость приобретает концепция «lingua-cultura» (лингвокультура), предложенная Морозовой А.Л. [4, с. 282]. Данная концепция подчеркивает неразрывную связь между языком и культурой, рассматривая язык не только как средство коммуникации, но и как отражение культурных ценностей, норм и моделей мышления носителей. Исходя из изучения теоретических материалов и реального опыта обучения английскому языку в высшем учебном заведении, была создана практическая схема развития межкультурной компетенции у студентов. Данная схема охватывает четыре связанных между собой раздела: блок целей, содержательную часть, процессуальную составляющую и компонент оценки результатов.

Раздел целеполагания устанавливает главную задачу – развитие межкультурной компетенции учащихся и уточняет ее через набор конкретных шагов, соотносящихся с тремя составными частями данной компетенции: формирование системы знаний о культурных особенностях англоязычных стран; развитие толерантного отношения к культурным различиям; формирование навыков эффективного взаимодействия в межкультурной среде. Содержательная часть охватывает подбор и организацию учебных материалов, объединяющих языковые и культурные элементы. Васильева М.А. отмечает, что материал для обучения должен представлять, как общие, так и культурно-особенные черты общения, давая студентам возможность понять одновременно сходные черты и отличия между различными культурами [5, с. 55].

В рамках разработанной модели предлагается включение в содержание обучения следующих тематических блоков: культурные измерения по Г. Хофстеде (индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, избегание неопределенности и др.); вербальные и невербальные особенности коммуникации в различных культурах; культурные стереотипы и предубеждения; культурный шок и стратегии адаптации; бизнес-этикет в межкультурном контексте.

Процессуальный блок модели определяет методы, формы и средства обучения. В качестве основных методических подходов предлагается использование: проблемно ориентированного обучения через анализ критических инцидентов межкультурного взаимодействия; коммуникативного подхода с акцентом на аутентичные ситуации общения; метода проектов, направленного на самостоятельное исследование культурных аспектов. Особое внимание в модели уделяется использованию цифровых технологий для создания виртуальной межкультурной среды: телеконференций с носителями языка, совместных проектов с зарубежными студентами, использования социальных сетей для межкультурной коммуникации. Оценочно-результативный блок включает критерии и показатели сформированности межкультурной компетенции, а также диагностический инструментарий для их оценки. В качестве основных критериев выделяются [5]: уровень культурологических знаний; степень толерантности и открытости к культурным различиям; эффективность межкультурного взаимодействия.

Предложенная методическая модель была апробирована в течение одного учебного года в группах студентов 2–3 курсов факультета международных отношений. В экспериментальном исследовании приняли участие 85 студентов, из которых 42 составили экспериментальную группу, а 43 – контрольную. Для оценки эффективности модели были использованы следующие методы диагностики: тест культурологических знаний (когнитивный компонент); шкала межкультурной чувствительности (аффективный компонент); метод решения критических инцидентов (поведенческий компонент).

Итоги проверки на заключительном этапе исследования выявили заметный рост уровня развития межкультурной компетенции у учащихся экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой (рис. 1).

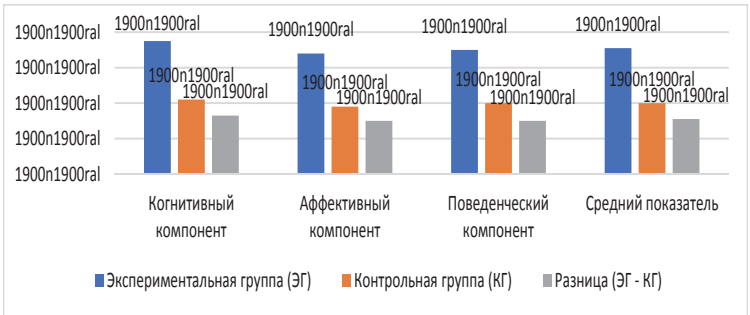



Рис. 1. Уровни сформированности компонентов межкультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группах после формирующего эксперимента (в %)

Качественный анализ результатов показал, что наибольшие трудности у студентов вызывает формирование аффективного компонента, что связано с глубинными личностными установками и стереотипами. Анализ обратной связи от студентов экспериментальной группы позволил выявить наиболее эффективные методические приемы формирования межкультурной компетенции: разбор критических случаев – изучение действительных ситуаций непонимания и столкновений между представителями разных культур; культурные тренажеры – метод, помогающий через последовательность проблемных сценариев глубже осознать специфику иной культуры; видеосвязь с носителями языка – подлинное взаимодействие в прямом эфире; проектные задания по исследованию явлений культуры.

Особо следует отметить эффективность техники «культурного самоанализа», когда студентам предлагается сначала проанализировать собственные культурные установки и ценности, а затем сравнить их с установками и ценностями представителей иной культуры.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значительном потенциале интеграции культурологического компонента в процесс обучения английскому языку для формирования межкультурной компетенции студентов. Разработанная методическая модель, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки, обеспечивает системное формирование когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов межкультурной компетенции.

Практическая проверка схемы показала ее результативность: у учащихся в экспериментальной группе существенно вырос уровень знаний о культуре, терпимости к культурным отличиям и умений продуктивно общаться в межкультурном пространстве. Полученные данные подтверждают достижение поставленной цели исследования и решение соответствующих задач. Оригинальность работы состоит в создании комплексной схемы развития межкультурной компетенции, соединяющей познавательные, эмоциональные и практические элементы, а также в обнаружении и упорядочении ключевых моментов взаимодействия между культурами. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия «межкультурная компетенция» применительно к обучению английскому языку и обосновании роли культурологических аспектов в формировании профессиональных компетенций. Практическая значимость определяется возможностью использования разработанных методических рекомендаций в практике преподавания английского языка в высших учебных заведениях.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением влияния цифровых технологий на формирование межкультурной компетенции, разработкой дифференцированных подходов к студентам с различным уровнем языковой подготовки и культурного опыта, а также с исследованием долгосрочных эффектов сформированной межкультурной компетенции на профессиональную деятельность выпускников. По точному замечанию Морозовой А.Л., развитие межкультурной компетенции при изучении английского языка представляет собой не просто учебную цель, но и ключевой элемент подготовки профессионалов, способных успешно работать в международном профессиональном пространстве [5, с. 54]. Интеграция культурологического компонента в языковое образование создает основу для успешной профессиональной самореализации выпускников в мультикультурной среде и способствует развитию взаимопонимания между представителями различных культур.

Библиографический список


1. Ливанова А.Г., Сиротина О.В. Проблемы межкультурной коммуникации в обучении английскому языку. *Современные тенденции кросс-культурных коммуникаций*: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2025: 108–112.
2. Васильева М.А. Культурологический подход в обучении студентов немецкому языку в вузе. *Современные гуманитарные исследования*. 2025; № 2 (123): 20–24.
3. Сафонова Ю.С., Сомова С.В. Основы межкультурной коммуникации как аспект иноязычного образования. *Актуальные проблемы гуманитарных наук глазами молодежи*: сборник научных трудов по итогам XV Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Киров, 2025: 96–101.
4. Морозова А.Л. Развитие языкового образования в неязыковых вузах России. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 282–284.
5. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Реализация языкового образовании в вузах России и за рубежом. *Профильная школа*. 2020; Т. 8, № 2: 53–58.


References


1. Livanova A.G., Sirotina O.V. Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v obuchenii anglijskomu yazyku. *Sovremennye tendencii kross-kul'turnyh kommunikacij*: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar, 2025: 108-112.
2. Vasil'eva M.A. Kul'turologicheskij podhod v obuchenii studentov nemeckomu yazyku v vuze. *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*. 2025; № 2 (123): 20-24.
3. Safonova Yu.S., Somova S.V. Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii kak aspekt inoyazychnogo obrazovaniya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk glazami molodezhi*: sbornik nauchnyh trudov po itogam XV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i molodyh uchenyh. Kirov, 2025: 96-101.
4. Morozova A.L. Razvitie yazykovogo obrazovaniya v neyazykovyh vuzah Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 282-284.
5. Morozova A.L., Kostyukova T.A. Realizaciya yazykovogo obrazovanii v vuzah Rossii i za rubezhom. *Profil'naya shkola*. 2020; T. 8, № 2: 53-58.


*Статья поступила в редакцию 10.09.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-253-256

***Dong Fuyi**, Professor, MA, Institute of Foreign Languages, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 897248727@qq.com*
***Zhao Mengyan**, PhD student, Institute of Chinese Language and Literature, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: zmy8300@qq.com*

**MECHANISMS FOR THE FORMATION OF CULTURAL IDENTITY IN THE ART MUSEUM AS A SPACE OF PUBLIC EDUCATION.** The article examines key mechanisms for the formation of cultural identity within the framework of the art museum functioning as a space of public education. Based on an analysis of museum practices, discursive strategies, and exhibition approaches, the study reveals the role of the museum not only as a custodian of cultural values but also as an active mediator in identity-forming processes. Special attention is given to phenomena such as exhibition interactivity, the dialogic nature of cultural codes, the semiotic richness of visual space, and the integration of museum pedagogy in shaping stable forms of cultural affiliation. As a case study, the exhibition “Path to the West” at the National Art Museum of China is examined in detail, demonstrating how the symbolic representation of images of Western China fosters a sense of shared cultural unity among viewers. The article concludes that the art museum plays a significant role as an institution that strengthens cultural identity in a pluralistic and dynamically transforming sociocultural context.

*Key words:* **cultural identity, art museum, museum pedagogy, public education, exhibition strategies, visual semiotics**

***Дун Фуи**, проф., магистр, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 897248727@qq.com*
***Чжао Мэнянь**, аспирант, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: zmy8300@qq.com*

# МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ КАК ПРОСТРАНСТВЕ ПУБЛИЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются ключевые механизмы формирования культурной идентичности в условиях художественного музея, функционирующего как пространство публичного образования. На основе анализа музейных практик, дискурсивных стратегий и экспозиционных подходов выявляется роль музея не только как хранителя культурных ценностей, но и как активного медиатора идентификационных процессов. Особое внимание уделяется таким феноменам, как интерактивность экспозиций, диалогичность культурных кодов, семиотическая насыщенность визуального пространства, а также интеграция музейной педагогики в формирование устойчивых форм культурной принадлежности. В качестве примера подробно анализируется выставка «Путь на Запад» в Китайском художественном музее, где через символическую репрезентацию образов Западного Китая формируется сопричастность зрителя к идее культурного единства. Делается вывод о значимости художественного музея как института, способствующего укреплению культурной идентичности в условиях плюралистического и трансформирующегося социокультурного контекста.

*Ключевые слова:* **культурная идентичность, художественный музей, музейная педагогика, публичное образование, экспозиционные стратегии, визуальная семиотика**

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью художественных музеев как пространств публичного образования, где культурные символы становятся не только объектами эстетического созерцания, но и важными инструментами воспитания, просвещения и формирования культурной идентичности. В современном поликультурном обществе музеи всё чаще выполняют функцию медиаторов в диалоге культур, выступая платформой для символического взаимодействия, ценностной социализации и межкультурной коммуникации. Усиление межэтнических и межкультурных процессов, а также курс государственной политики на укрепление гражданского единства и общенациональной идентичности придают особое значение исследованию механизмов, через которые музейная среда способна формировать устойчивые культурные смыслы и воспитывать уважение к многообразию. Особенно важно осмыслить, каким образом художественный музей, будучи пространством публичного образования, может содействовать формированию у посетителей не просто знаний об искусстве, но и глубинного ценностного восприятия культурных различий и общности.

Целью данного исследования является выявление и анализ механизмов формирования культурной идентичности в художественном музее как особом пространстве публичного образования. В рамках этой цели акцент сделан на роли культурных символов в музейной коммуникации, на взаимодействии между различными субъектами музейного пространства, а также на способах трансляции и интерпретации культурных смыслов в условиях образовательного диалога.

Объектом исследования выступает художественный музей как социокультурное и образовательное пространство, наделённое символической и педагогической функцией. Предметом исследования являются механизмы трансляции, репрезентации и интерпретации культурных символов в музейной среде, а также их роль в формировании культурной идентичности у различных категорий посетителей.

В соответствии с поставленной целью в работе решаются следующие задачи:

– охарактеризовать три уровня присутствия культурных символов в музее (оригинальные, реконструированные и практико-ориентированные формы);

– проанализировать роль музейной коммуникации как формы диалога между художниками, кураторами и аудиторией;

– выявить механизмы соотнесения культурных символов с процессами воспитания и идентификации в контексте музейного просвещения.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к художественному музею как к образовательному пространству, в котором культурные символы функционируют не только как эстетические объекты, но и как активные агенты формирования идентичности. Впервые предложена модель циклической музейной коммуникации «диалог – монолог – диалог» на основе теории М.М. Бахтина и П. Бурдье, применённая в контексте музейного образования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нём осуществляется междисциплинарная интеграция подходов из теории визуальной коммуникации, музейной педагогики, культурологии и социологии образования, что позволяет расширить понятийный аппарат и методологический инструментарий педагогических исследований в области культурного воспитания.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов при разработке программ музейного просвещения, формировании музейных экспозиций с образовательным уклоном, а также при организации диалоговых форм взаимодействия с аудиторией в целях укрепления культурной идентичности, патриотического воспитания и межкультурного взаимопонимания.

В качестве методов исследования использовались: качественный контент-анализ музейных экспозиций; дискурсивный анализ музейных текстов и выставочных концепций; наблюдение за коммуникационными практиками в пространстве музея; элементы кейс-стади современных выставок и интерпретация культурных символов в контексте диалогового образования. Комплексное применение этих методов позволило выявить глубинные механизмы формирования идентичности через культурные символы и образовательные практики музея.

Таким образом, представленное исследование направлено на раскрытие потенциала художественного музея как пространства не только культурного воспроизводства, но и социального формирования, в котором происходит целенаправленное воспитание культурной чувствительности, гражданской позиции и межэтнического согласия.

Формирование культурной идентичности в пространстве художественного музея как публичного образовательного института представляет собой сложный и многокомпонентный процесс, в котором пересекаются педагогические, культурологические и семиотические подходы. Теоретическая основа данного исследования базируется на междисциплинарном анализе научных трудов, посвящённых музейной педагогике, взаимодействию музеев и образовательных учреждений, а также дискурсивно-семиотическим практикам, способствующим формированию идентичности посетителей.

Современные исследования подчеркивают трансформацию роли музеев в образовательной системе, переход от пассивного накопления и экспонирования культурных ценностей к активному участию в формировании личности и культурной компетентности учащихся. Согласно работам Б.А. Столяровой, музей выступает как символически нагруженное пространство, в котором художественные образы приобретают педагогическую функцию благодаря дискурсивному взаимодействию с аудиторией [1]. Это положение подтверждается и в теоретических моделях музейной педагогики, разработанных на стыке искусствоведения и педагогики, где музей определяется как «технология культурной передачи» [2].

Особое внимание в теоретических исследованиях уделяется партнерству музеев и образовательных организаций. Авторы подчёркивают необходимость институционализированного взаимодействия, направленного на развитие культурной грамотности и расширение семиотического поля учеников [3]. Как отмечается в работах, посвящённых формированию профессиональной идентичности в цифровую эпоху, музейное пространство способно обеспечить условия для осознанного восприятия и реконструкции культурных кодов в интерактивной и цифровой форме [4]. Этот вектор анализа особенно важен в условиях постпандемийной трансформации образования, где музей становится не только площадкой офлайн-коммуникации, но и гибридным медиапространством [5].

В рамках семиотического подхода музей рассматривается как текст, насыщенный визуальными, пространственными и контекстуальными знаками, требующими интерпретации [6]. Исследование литературных и художественных музеев подтверждает значимость повествовательных стратегий и символического порядка экспозиции в процессе культурного самоопределения [7]. Этот подход усиливается в контексте концепции «музея как медиатора культуры», где музейная среда рассматривается как механизм трансляции не только художественных образов, но и социальных значений и культурных норм [8].

В более широком социокультурном контексте акцент делается на необходимости переосмысления музейной экспозиции как образовательного медиума. Исследования показывают, что включение учащихся в музейное пространство способствует развитию критического мышления, креативности и способности к культурной рефлексии [9]. Таким образом, художественный музей выступает как активный актор непрерывного образования, где конструируется не только знание, но и идентичность.

Современный художественный музей все чаще воспринимается не только как хранилище артефактов, но и как динамичное коммуникативное пространство, в котором происходит активное осмысление, переосмысление и трансляция культурных смыслов. Он выступает как медиатор между прошлым и настоящим, между произведениями искусства и индивидуальным сознанием, между коллективной памятью и личностным самосознанием. В этом контексте становится особенно важным вопрос о том, каким образом взаимодействие с культурными символами в музейной среде способствует формированию культурной идентичности личности. Ответ на этот вопрос требует комплексного рассмотрения форм символического присутствия, специфики музейной коммуникации и инструментов образовательного воздействия.

Прежде всего, можно выделить три ключевые формы присутствия культурных символов в музее: оригинальные, сконструированные и практико-ориентированные. Оригинальные символы – это артефакты, напрямую связанные с национальным и цивилизационным наследием: живопись, графика, элементы декоративно-прикладного искусства, визуальные коды традиционной культуры. Эти объекты несут на себе знаки коллективной идентичности, они вписаны в историческую ткань и становятся медиаторами памяти, воплощённой в визуальном ряду экспозиций. Посетитель, взаимодействуя с такими символами, не просто узнаёт культуру, но и соотносит себя с её глубинными слоями, что является основой процесса самоидентификации.

Однако в музейной практике все большую роль играют не только сами объекты, но и те нарративы, которые выстраиваются вокруг них. Кураторский замысел становится важным инструментом «конструирования» символических смыслов. Размещение экспонатов, выбор тематики, акценты в текстовом сопровождении и визуальном оформлении – всё это формирует когнитивную рамку, в которой зритель воспринимает информацию. Куратор становится своего рода архитектором смыслов, а музей – площадкой семиотического конструирования, где культурный символ «переписывается» с учётом современных вызовов и диалога с аудиторией.

Третья форма символического присутствия связана с активной включённостью посетителя в музейные практики: интерактивные мероприятия, мастер-классы, тематические воркшопы. Здесь символ перестаёт быть только объектом созерцания и становится элементом действия. Через создание визуальных образов, участие в арт-практиках и коллективных рефлексиях формируется эмоционально подкреплённая идентификация [10]. Подобный опыт значим не только в познавательном, но и в экзистенциальном плане: он позволяет субъекту культуры почувствовать себя её частью, включиться в традицию, но при этом осмыслить её критически.

Ключевым механизмом, обеспечивающим смысловое освоение культурных символов, является коммуникация между субъектами музейной среды: музей – куратор – художник – зритель. В условиях постсовременного образования эта коммуникация всё чаще строится по диалоговой модели, отказываясь от иерархической схемы передачи знаний. Концепт «диалог – монолог – диалог» предполагает, что восприятие экспозиции включает как внешнюю коммуникацию, так и внутреннюю рефлексию: зритель сначала получает импульс (визуальный, текстуальный, эмоциональный), затем осмысливает его, соотносит с собственным опытом и только после этого возвращается к внешнему диалогу, включаясь в образовательную дискуссию.

Особую роль в этой системе играет фигура художника, особенно если речь идёт о современных экспозициях. Его позиция между личным и универсальным делает возможным диалог культур, трансляцию индивидуальной идентичности в коллективное пространство музея. При этом художник – не только источник образов, но и участник образовательного процесса, формирующий культурную оптику зрителя через выбор тем, образов, художественных средств.

Формирование культурной идентичности в музее невозможно без системной образовательной стратегии. В последние годы многие музеи реализуют проекты, выходящие за рамки традиционных лекционных форматов. Публичные образовательные практики становятся платформой для включения самых разных категорий посетителей – от детей до пожилых, от студентов до профессионалов – в активное освоение культурного наследия. В этих практиках формируются условия для символического соприсутствия, эмоциональной эмпатии и ценностного выбора.

Так, например, проект «Мы – народ единой судьбы», организованный в ряде региональных музеев, направлен на восстановление памяти о коллективной идентичности через визуальные образы народного единства. В рамках проекта «Письма с фронта» осуществляется реконструкция исторических сюжетов средствами художественного высказывания. А выставка «Восток и Запад» акцентирует внимание на межцивилизационных диалогах, демонстрируя, как символические коды разных культур могут сосуществовать в общем пространстве музейной экспозиции.

Результаты подобных практик можно оценивать не только с педагогической, но и с социокультурной точки зрения. Музей формирует у посетителя способность к культурной рефлексии, развивает навыки интерпретации символических структур, содействует обретению собственной идентичности в контексте многообразия культурных смыслов. Таким образом, взаимодействие с культурными символами в художественном музее превращается в инструмент культурного самопознания и устойчивого образования, способствующего интеграции личности в культурную среду.

Музей как образовательная и культурно-коммуникационная среда представляет собой уникальную платформу для формирования культурной идентичности. Этот процесс осуществляется через экспозиционное представление культурных символов и организацию публичных практик взаимодействия с ними. В соответствии с теорией символического интеракционизма, символы не просто репрезентируют культуру, они становятся активными агентами в процессе социализации и культурной интеграции, особенно в музейной педагогике, где взаимодействие с символом перерастает в акт личностного соотнесения и самоопределения.

В китайских художественных музеях наблюдается тенденция к институционализации локальных культурных кодов и этнических нарративов. Так, в рамках выставки, посвящённой народности мяо, были использованы как подлинные предметы материальной культуры (одежда, орнамент, инструменты), так и иммерсивные элементы: музыка, мультимедийные проекции, мастер-классы по вышивке и изготовлению обрядовых фигур. Кураторская концепция здесь выстраивалась не как статическое представление, а как «живой рассказ» о культуре, где зритель становится соучастником смысла.

Особо показателен кейс крупной национальной выставки «Вперёд на Запад – Наш прекрасный Синьцзян», представленной в Китайском национальном художественном музее. Кураторы намеренно вышли за рамки регионализма: представленные произведения охватывали не только Синьцзян, но и другие западные регионы Китая (Шэньси, Ганьсу, Цинхай и др.), отражая горные пейзажи, пещеры, реки и исторические объекты как символы масштабного культурного строительства Западного Китая. Через яркие художественные метафоры пустыни, тополя, кочевников, горные ущелья был актуализирован диалог между культурным наследием и современным политическим проектом возрождения нации. Зритель не просто наблюдает артефакты, он вовлекается в процесс символического сопоставления личного и национального опыта: природные символы (например, тополь хуянь или пещерные монастыри) начинают восприниматься как образы национального духа и устойчивости.

Эта выставка работает как «кураторская стратегия очевидного диалога»: акцент на символику Западного Китая побуждает зрителя задуматься о судьбе всей нации, воспринимая культурное многообразие как часть великого пути к общему будущему. В процессе совместного восприятия произведений искусства и обсуждения с другими посетителями происходит трансформация: индивидуальное осознание региональной культуры перерастает в ощущение причастности к единому культурному телу китайской нации.

Российская практика. Российские музеи также демонстрируют активную позицию в вопросе представления этнокультурного разнообразия. Так, экспозиции «Народы Сибири» в Государственном музее этнографии или «Культура народов Кавказа» в рамках региональных выставок строятся по принципу многоуровневой символической репрезентации: от визуальных кодов до образных нарративов, передающих этнические архетипы и культурные сценарии. Такие экспозиции воссоздают не только материальную, но и интенциональную реальность культуры, вовлекая зрителя в смысловые и эмоциональные отношения с культурными символами и, следовательно, в процесс самоидентификации.

Рецепция музейного материала отражается не только в наблюдениях, но и в эмпирических данных: анкетах, отзывах, результатах проектных заданий. Например, в проекте «Письма с фронта», реализованном в одном из российских музеев, учащиеся, изучая фронтовые письма, не только воспринимали исторический контекст, но и эмоционально соотносили себя с образами прошлого, что активировало процессы эмпатии и культурной принадлежности. Как показано в работе С.Л. Троянской, идентичность формируется не только через знания, но и через сопричастность культурное узнавание себя в другом и через другого [11].

Аналогично в китайской музейной практике активно используются интерактивные формы участия, включая VR-технологии, квесты и культурные мастер-классы. Это создаёт переход от зрителя к соучастнику, что меняет не только поведенческую модель в музее, но и уровень когнитивного и аффективного включения. Визуальное представление культуры дополняется личным опытом взаимодействия, провоцируя внутренние акты признания и переосмысления.

Таким образом, музей становится пространством, в котором трансформируются не только знания, но и культурные установки личности, позволяя реализовать переход от восприятия символа к его признанию, от узнавания к отождествлению, от интеракции к идентификации.

Несмотря на позитивную динамику, музейная практика в России и Китае сталкивается с рядом методологических и институциональных ограничений. Одним из главных барьеров становится преобладание «монологической» модели коммуникации, когда экспозиция навязывает зрителю жёсткую интерпретацию, не оставляя пространства для личного отклика. Это особенно актуально в условиях мультимедийных и цифровых выставок, где «переинформационность» снижает уровень глубинного восприятия. Также отмечаются институциональные сложности: слабое взаимодействие музеев с образовательными учреждениями, недостаток подготовленных педагогов, способных организовать осмысленную рефлексию после музейного посещения, отсутствие интеграции в образовательную программу.

Тем не менее перспективы развития музейной педагогики связаны с трансформацией музея в диалоговую среду, в которой каждый культурный знак становится поводом для осмысленного общения, межкультурного обмена и формирования устойчивой идентичности. В этом контексте опыт китайских кураторских проектов (в частности, «Путь на Запад»), построенных на стратегиях открытого смыслового взаимодействия, демонстрирует потенциал музея как агента национальной интеграции и платформы культурного сопричастия, где художественная форма трансформируется в механизм самоидентификации.

Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть процессы символической репрезентации и механизмы культурной коммуникации в пространстве художественного музея. Музейное пространство предстало не только как хранилище артефактов, но и как активное коммуникативное поле, где культурные символы обретают новые семантические значения. Взаимодействие между зрителем, куратором, художником и самим музеем формирует особую диалоговую среду, в которой символы становятся инструментами межкультурного и межпоколенческого обмена.

Кураторские практики играют ключевую роль в актуализации символического потенциала экспозиций. Через нарративное оформление, тематическое структурирование и медиатизацию музейных выставок создаётся устойчивое поле смыслов, способствующее вовлечению зрителя в процессы культурной рефлексии. Так, пример выставки «Вперёд на Запад – Наш прекрасный Синьцзян» демонстрирует, как региональные мотивы, природные ландшафты, этнографические элементы, образы культурного наследия становятся символами национального духа и коллективной идентичности. Восприятие подобных экспозиций инициирует у зрителей процесс осознания сопричастности к более широкому культурному и историческому контексту, в результате чего формируется устойчивое чувство культурной принадлежности.

Музейная педагогика, реализуемая через лекции, мастер-классы, интерактивные задания и творческие лаборатории, выступает как важный канал смысловой трансляции. Образовательные практики в музее не только обогащают знания, но и формируют эмоциональное и ценностное восприятие культурных феноменов. Особое значение приобретает переход от восприятия символов к их внутреннему признанию и соотнесению с собственным опытом, что способствует более глубокой культурной идентификации личности.

Таким образом, музей в современном обществе выполняет не только просветительскую, но и интегративную функцию, способствуя устойчивому межкультурному диалогу. Через осмысленное взаимодействие с культурными символами музей становится пространством конструирования идентичностей, актуализации исторической памяти и культурного сопричастия. Его потенциал как агента гуманитарного образования и транслятора культурных ценностей подтверждает необходимость дальнейшего развития музейной педагогики как самостоятельного направления в системе непрерывного образования.

Полученные результаты исследования показывают, что сформулированные цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для специалистов, разрабатывающих программы музейного просвещения, оформляющих музейные экспозиции с образовательным уклоном, а также организующих взаимодействие с аудиторией в целях укрепления культурной идентичности, патриотического воспитания и межкультурного взаимопонимания.

Библиографический список

1. Столяров Б.А. Музей в пространстве художественного образования: проблемные аспекты взаимодействия. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2011; № 8: 37–45.
2. Абрамова В.В., Овчинникова А.Ж. Музейная педагогика как современная технология художественно-педагогического образования. *Ученые записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023; № 3 (100): 138–144.
3. Кондрашкина А.А. Сотрудничество музея и образовательных учреждений как фактор формирования и развития культурной компетентности учащихся: вызовы и перспективы. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2022; № 4 (108): 109–118.
4. Сохранов-Преображенский В.В., Дымова Т.В., Мазалова А.Е. Формирование профессиональной культурной идентичности студентов в условиях образования с цифровыми компонентами. *Казанский педагогический журнал*. 2022; № 3 (152): 105–111.
5. Сизова И.А. Музей – активный участник рынка непрерывного образования. *Вестник Томского государственного университета*. 2021; № 464: 225–231.
6. Гаранина Е.В. Литература в системе текстов культуры: специфика семиотического подхода к изучению дискурса литературного музея. *Общество: философия, история, культура*. 2025; № 3: 202–208.
7. Шехватова Е.В. Частный музей как культурная форма: теоретические аспекты. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств*. 2018; № 3 (30): 20–26.
8. Барсукова Н.И., Родионова Н.В. Коммуникативный потенциал медиапространства современного музея. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2021; № 55: 123–131.
9. Шарифьянова Р.Р. Развитие социокультурной идентичности сельской молодежи в культурно-образовательной деятельности музея. *Восьмой Всероссийский конкурс молодых учёных в области искусств и культуры*: сборник работ лауреатов. Москва, 2021: 1181.
10. Милокумов С.А., Чвала М.С. Музейная педагогика и ее творческий потенциал в поликультурном обществе. *Ученые записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023; № 2 (99): 267–270.
11. Троянская С.Л. *Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности*: учебное пособие. Ижевск: Ассоциация «Научная книга», 2007.

References

1. Stolyarov B.A. Muzej v prostranstve hudozhestvennogo obrazovaniya: problemnye aspekty vzaimodejstviya. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2011; № 8: 37-45.
2. Abramova V.V., Ovchinnikova A.Zh. Muzejnaya pedagogika kak sovremennaya tehnologiya hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023; № 3 (100): 138-144.
3. Kondrashkina A.A. Sotrudnichestvo muzeya i obrazovatel'nyh uchrezhdenij kak faktor formirovaniya i razvitiya kul'turnoj kompetentnosti uchaschihsya: vyzovy i perspektivy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2022; № 4 (108): 109-118.
4. Sohranov-Preobrazhenskij V.V., Dymova T.V., Mazalova A.E. Formirovanie professional'noj kul'turnoj identichnosti studentov v usloviyah obrazovaniya s cifrovymi komponentami. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 3 (152): 105-111.
5. Sizova I.A. Muzej – aktivnyj uchastnik rynka nepreryvnogo obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 464: 225-231.
6. Garanina E.V. Literatura v sisteme tekstov kul'tury: specifika semioticheskogo podhoda k izucheniyu diskursa literaturnogo muzeya. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2025; № 3: 202-208.
7. Shehvatova E.V. Chastnyj muzej kak kul'turnaya forma: teoreticheskie aspekty. *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv*. 2018; № 3 (30): 20-26.
8. Barsukova N.I., Rodionova N.V. Kommunikativnyj potencial mediaprostranstva sovremennogo muzeya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2021; № 55: 123-131.
9. Sharif'yanova R.R. Razvitie sociokul'turnoj identichnosti sel'skoj molodezhi v kul'turno-obrazovatel'noj deyatel'nosti muzeya. *Vos'moj Vserossijskij konkurs molodyh uchenyh v oblasti iskusstv i kul'tury*: sbornik rabot laureatov. Moskva, 2021: 1181.
10. Milokumov S.A., Chvala M.S. Muzejnaya pedagogika i ee tvorcheskij potencial v polikul'turnom obschestve. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023; № 2 (99): 267-270.
11. Troyanskaya S.L. *Muzejnaya pedagogika i ee obrazovatel'nye vozmozhnosti v razvitii obschekul'turnoj kompetentnosti*: uchebnoe posobie. Izhevsk: Associaciya «Nauchnaya kniga», 2007.

*Статья поступила в редакцию 17.09.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-256-258

***Manaeva A.R.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Civil Defence Academy of Ministry of Emergency of Russia (Khimki, Russia), E-mail: chem88@yandex.ru*

**TRANSDISCIPLINARY AS AN IDEA FOR ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES IN TECHNOLOGICAL DISCIPLINES.** Transdisciplinarity is a basic condition for scientific and technological progress and the development of civilization. The improvement of the methodology of technological disciplines ensures the training of qualified personnel for scientific and technological progress. The article proposes tools for improving the methodology of teaching technological disciplines, such as integration cases (solving a problem situation based on real-life facts) and detailed plans for writing a paper. These methods play an important role in understanding the connection between physical and chemical processes and ensuring life safety. However, the development of interdisciplinary connections in technological education does not replace the fundamental training in individual disciplines. The application of transdisciplinarity allows for a more comprehensive explanation of the phenomenon or process being studied, resulting in a synergistic effect, and then a more effective solution to the practical problem.

*Key words:* **methodology, project activities, transdisciplinarity, technological disciplines**

***А.Р. Манаева,*** *канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России», г. Химки, E-mail: chem88@yandex.ru*

# ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ИДЕЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ

Трансдисциплинарность – основное условие научно-технического прогресса и развития цивилизации. Совершенствование методологии технологических дисциплин обеспечивает подготовку квалифицированных кадров для научно-технического прогресса. В статье предложены инструменты для совершенствования методологии преподавания технологических дисциплин: интеграционные кейсы (решение проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни) и развернутые планы на написание научно-исследовательских работ. Такие методические приемы имеют важную роль в понимании связи физико-химических процессов с обеспечением безопасности жизнедеятельности. Однако развитие междисциплинарных связей в технологическом образовании не отменяет фундаментальную подготовку по дисциплинам. Применение трансдисциплинарности позволяет более полно объяснить изучаемое явление и процесс, приводя к синергетическому эффекту, а затем более качественно решить практическую проблему.

*Ключевые слова:* **методология, проектная деятельность, трансдисциплинарность, технологические дисциплины, междисциплинарные связи**

Вопросами интеграции образования с другими сферами жизнедеятельности людей занимается наука эдукология. Образование с позиций эдукологии рассматривается как компонент информогенной культуры, при этом система образования должна готовить кадры, которые обеспечат функционирование системы обеспечения безопасности. Профессиональное образование как социальный институт в рамках эдукологического подхода рассматривается с учетом интегративности мировых процессов и социального заказа. В образовании интеграцию процессов чаще всего называют междисциплинарностью или межпредметностью. При этом междисциплинарность и трансдисциплинарность – основное условие научно-технического прогресса и развития цивилизации. Совершенствование методологии технологических дисциплин обеспечивает подготовку квалифицированных кадров для научно-технического прогресса. Однако отмечено [1], что

подготовка современных выпускников в области химии и физики весьма низкая (это основа для технологических дисциплин). Необходимость решения задачи повышения качества преподавания технологических дисциплин и, как следствие, повышения качества жизни и обосновывает актуальность исследования.

Целью работы является анализ роли трансдисциплинарности в организации проектной и научно-исследовательской работы в вузе на примере технологических дисциплин.

Задачи исследования:

1. Определить связь трансдисциплинарности физико-химических дисциплин с социологией, экономикой и рядом других дисциплин для решения социально-экономических задач.
2. Проанализировать связь трансдисциплинарных взаимодействий в технологическом образовании с научно-техническим прогрессом.
3. Предложить методические приемы для реализации трансдисциплинарности в научно-исследовательской работе в рамках физико-химических дисциплин.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые проанализирована роль трансдисциплинарности в развитии методологии технологических дисциплин, способе организации научно-исследовательской деятельности и достижении уровня научно-технического творчества.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в анализе роли трансдисциплинарных взаимодействий в технологическом образовании и осуществлении поиска инструментов для совершенствования методологии преподавания технологических дисциплин.

Практическая значимость итогов работы заключается в том, что предложены инструменты для совершенствования методологии преподавания технологических дисциплин: интеграционные кейсы и развернутые планы на написание работы.

Роль интеграции в эволюции технологического знания велика под влиянием идей устойчивого развития мира, интернационализации и цифровой трансформации [2]. Феномен интеграции наряду с дифференциацией лежит в основе существования и развития мира, научно-технического прогресса [3]. Синергетическая методология свидетельствует о том, что междисциплинарность переходит на надпредметный уровень и модифицируется в трансдисциплинарность [4]. Технологическое образование включает в себя естественные науки, технологии, инженерию и математику. В концепции STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) успех и научно-технический прогресс зависит от применимости знаний в реальности. Подобного рода образование строится на двух принципах: междисциплинарность и проектная деятельность. При этом именно трансдисциплинарные взаимодействия в технологическом образовании способствуют внедрению технического открытия в социум и приводят к скачку научно-технического прогресса. На рис. 1 представлена связь трансдисциплинарных взаимодействий в технологическом образовании и научно-технического прогресса.

Рис. 1. Связь трансдисциплинарных взаимодействий в технологическом образовании и научно-технического прогресса

STEM-образование строится на трех составляющих: индивидуализация образования, проектная деятельность, смешанный формат обучения. Примеры подобного взаимодействия при изучении теплоемкости веществ показаны в работе [5]. STEM-образование основано на междисциплинарном и трансдисциплинарном подходе, при котором научные знания из технологических дисциплин позволяют решать практические задачи [6]. STEM-подход – это один из вариантов междисциплинарного взаимодействия, когда совокупность знаний из разных дисциплин (химии, физики, математики, биологии) позволяет наиболее полно объяснить изучаемое явление и процесс, приводя к синергетическому эффекту, а затем более качественно решить практическую проблему.

Например, STEM-проект «Энергетический комплекс будущего» [7] (междисциплинарные связи химии и физики) позволяет предложить решение социальной задачи по поиску альтернативных и возобновляемых источников энергии. В целом на идеях трансдисциплинарности как основы организации проектной деятельности возможно создание множества уникальных авторских методик для социального проектирования, уникальных площадок для просвещения в жизненно важной сфере безопасности жизнедеятельности в целом и пожарной безопасности в частности. На рис. 2 показана связь трансдисциплинарности физико-химических дисциплин и решения социально-экономических задач.

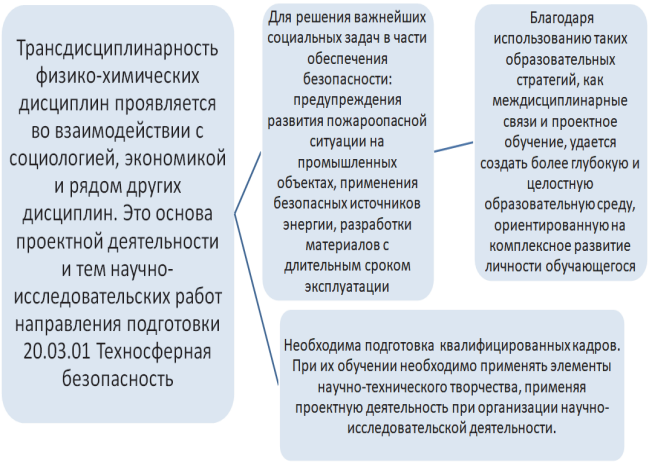



Рис. 2. Связь трансдисциплинарности физико-химических дисциплин и решения социально-экономических задач

Гуманизация знания позволяет выполнять одновременно как методологическую, так и просветительскую функцию, способствуя популяризации научных достижений и перенося, трансформируя их применительно к уровню обыденного сознания и задаче повышения качества жизни путем внедрения технических достижений в жизнь. Трансдисциплинарность социологии, экономики, материаловедения, химии, физико-химических основ развития и тушения пожара, физико-химических процессов в техносфере – основа проектной деятельности и тем научно-исследовательских работ и публикуемых на их основе тезисов статей в сборниках конференций для направлений подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность и 25.03.03 Аэронавигация.

В практике организации научно-исследовательской деятельности технологических дисциплин свою эффективность показали такие методические приемы, как развернутый план на написание научно-исследовательской работы и интеграционные кейсы (решение проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни).

Например, для направления подготовки «Аэронавигация» целесообразно предложить тему «Авиационное топливо как угроза для устойчивости техносферы» и развернутый план на написание научно-исследовательской работы.

План:

1. Состав авиационного топлива. Авиационное топливо как ЛВЖ. Проблемы хранения и транспортировки.
2. Примеры ЧС, связанных с возгоранием авиационного топлива. Число жертв, ущерб.
3. Анализ причин подобных аварий, как их предупредить или уменьшить ущерб.
4. Что можете предложить Вы?

При этом планы могут иметь весьма специфичный характер, связанный с предметом исследования. Например, тема «Пожароопасность настенных отделочных материалов: физико-химические особенности».

План:

1. Настенные отделочные материалы как горючие материалы. Их роль в дизайне интерьера, распространенность. Вклад во временную пожарную нагрузку в помещении.
2. Примеры ЧС, связанных с возгоранием настенных отделочных материалов с визуализацией.
3. Как снизить их пожароопасность. Альтернативные материалы.
4. Что нового можете предложить Вы? Чем их заменить / что можно добавить в их состав для снижения пожароопасности.

Такой методический прием, как план на написание научной статьи, имеет огромное значение, позволяет структурировать информацию, направить деятельность в правильное русло, способствует повышению уверенности в получении результата.

Методический прием интеграционного кейса (решение проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни) имеет важную роль в понимании связи физико-химических процессов с обеспечением безопасности жизнедеятельности. Примеры интеграционных кейсов, применяемых нами в рамках преподавания физико-химических дисциплин:

1. Пожар 07.08.2009 года на ул. Бабушкина в Москве произошел из-за применения в фасаде здания низкокачественных алюминиевых композитных панелей. Пожар удалось вовремя локализовать. Назовите причину, почему алюминий является весьма активным материалом и почему требуется длительный нагрев для его активизации.

2. В кинотеатре произошел пожар, при этом происходило тление обивки кресел. Выделение какого газа при горении явилось причиной гибели людей?

3. Керосин является авиационным топливом. Почему температуру вспышки керосина определяют экспериментально?

4. Около 40% возгораний в Москве возникают на данных объектах. Выделение какого газа является причиной этого? Запишите реакцию горения и определите объем воздуха, необходимого для сгорания 1 кг этого газа, и объем продуктов горения.

5. Этот газ имеет нормальную скорость распространения пламени 3 м/с. Перспективен в использовании в качестве альтернативного источника энергии. Запишите реакцию горения и поясните, почему его использование в качестве источника энергии экологически безопасно.

6. Этот газ используется совместно с пропаном в качестве одоранта для обнаружения утечки газа. Назовите этот газ, запишите реакцию горения и определите объем воздуха, необходимого для сгорания 1 м$^3$ этого газа, и объем продуктов горения.

В результате проведенного исследования приходим к следующим выводам:

1. Трансдисциплинарность как идея организации научно-исследовательской работы в вузе показывает высокую эффективность, однако существует ряд трудностей в практической реализации. Предложены методические приемы для реализации трансдисциплинарности в научно-исследовательской работе в рамках физико-химических дисциплин: интеграционные кейсы и развернутые планы реализации проекта.

2. Трансдисциплинарность как идея организации проектной и научно-исследовательской деятельности призвана решать в рамках эдукологического подхода многие социальные и экономические задачи. В лучшем варианте развития с привлечением трансдисциплинарности возможно достижение уровня постиндустриальной техносферы, в которой уровень социальной инерции будет минимален и принятие обществом новых достижений науки и техники будет высоким.

3. Рассмотрены перспективы развития STEM-образования как варианта междисциплинарного взаимодействия. Показано, что подобный подход позволяет наиболее полно объяснить изучаемое явление и процесс, приводя к синергетическому эффекту, а затем более качественно решить практическую проблему. Однако развитие междисциплинарных связей в технологическом образовании не отменяет фундаментальную подготовку по дисциплинам.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты. Предложены инструменты для совершенствования методологии преподавания технологических дисциплин: интеграционные кейсы и развернутые планы на написание работы.

В качестве перспективы дальнейших исследований рассматривается роль практико-ориентированного знания для персонализации образования и построения индивидуальной образовательной траектории в технологических дисциплинах.

Библиографический список


1. Кротенко Т.Ю. Stem-подход: необходимость и перспективы дисциплинарной конвергенции в инженерном образовании. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета.* Социально-экономические науки. 2023; № 4: 171–184.
2. Котлярова И.О. Феномен интеграции в теории и практике образования. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2023; Т. 15, № 3: 5–17.
3. Горинова Е.В. *Синергетика как интегратор науки и технологий*. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=7271
4. Буданов В.Г. *Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов.* Москва: Прогресс. Традиция, 2000.
5. Стронгина Н.Р. Математика и высшее STEM-образование: формирование практико-ориентированного компонента фундаментальных дисциплин. *Материалы Межвузовского международного конгресса.* Москва: Высшая школа: научные исследования, 2021: 7–12.
6. Никитин П.И. STEM-образование в профессиональной подготовке курсантов вузов ФСИН России. *Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований*. 2024; № 4 (15): 32–38.
7. Шаманова О.А., Эльканова Ф.Н., Шапиева М.С. Оптимизация обучения химии через интеграцию stem- подходов. *Экономика и управление: проблемы, решения.* 2024; Т. 3, № 12 (153): 171–178.


References


1. Krotenko T.Yu. Stem-podhod: neobhodimost' i perspektivy disciplinarnoj konvergencii v inzhenernom obrazovanii. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta.* Social'no-`ekonomicheskie nauki. 2023; № 4: 171-184.
2. Kotlyarova I.O. Fenomen integracii v teorii i praktike obrazovaniya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2023; T. 15, № 3: 5-17.
3. Gorinova E.V. *Sinergetika kak integrator nauki i tehnologij*. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=7271
4. Budanov V.G. *Transdisciplinarnoe obrazovanie, tehnologii i principy sinergetiki. Sinergeticheskaya paradigma. Mnogoobrazie poiskov i podhodov.* Moskva: Progress. Tradiciya, 2000.
5. Strongina N.R. Matematika i vysshee STEM-obrazovanie: formirovanie praktiko-orientirovannogo komponenta fundamental'nyh disciplin. *Materialy Mezhvuzovskogo mezhdunarodnogo kongressa.* Moskva: Vysshaya shkola: nauchnye issledovaniya, 2021: 7-12.
6. Nikitin P.I. STEM-obrazovanie v professional'noj podgotovke kursantov vuzov FSIN Rossii. *Vserossijskij nauchno-prakticheskij zhurnal social'nyh i gumanitarnyh issledovanij*. 2024; № 4 (15): 32-38.
7. Shamanova O.A., `El'kanova F.N., Shapieva M.S. Optimizaciya obucheniya himii cherez integraciyu stem- podhodov. *`Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya.* 2024; T. 3, № 12 (153): 171-178.


*Статья поступила в редакцию 17.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-258-263

***Molodtseva Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: molod_09@mail.ru*
***Shepel S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

**ON CONDITIONS FOR ORGANIZING WORKING EDUCATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT MODERN SCHOOL.** The article examines the organizational and pedagogical conditions of labor education in the modern Russian school in the context of the historical and pedagogical tradition, the regulatory framework, and modern sociocultural transformations (digitalization, changes in the motivational and value orientations of adolescents, and transformations in the labor market). A systematic analysis of classical ideas (K.D. Ushinsky, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky) and the activity paradigm (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev) is conducted, and the regulatory framework (Federal Law No. 273, Federal State Educational Standard) and practices of national projects (Tochta Rost, Kvantorium, WorldSkills, etc.) are examined. Three interrelated contradictions are identified: institutional and resource, methodological, and value-based, which cause a gap between declared goals and actual practices. Based on the synthesis, a conceptual model of the conditions for organizing labor education has been proposed, which includes seven interconnected groups. The model is presented in the form of a concentric and network structure with a motivational and value component as a pervasive moderator. Further research is planned to empirically test the model.

*Key words:* **labor education, organizational and pedagogical conditions, model of conditions, motivational and value orientations, Federal State Educational Standard, project and activity practice, evaluation and information conditions, school labor**

***Ю.В. Молодцева,** канд. пед. наук, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: molod_09@mail.ru*
***С.М. Шепель,** канд. пед. наук, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

# ОБ УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия трудового воспитания в современной российской школе в контексте историко-педагогической традиции, нормативно-правовой базы и современных социокультурных изменений. Проведён системный анализ классических идей (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) и деятельностной парадигмы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), исследованы нормативные рамки (Федеральный закон № 273, Федеральные государственные образовательные стандарты) и практики национальных проектов («Точка роста», «Кванториум», WorldSkills и др.). Выявлены три взаимосвязанных противоречия: институционально-ресурсное, методическое и ценностное, обусловливающие разрыв между декларируемыми целями и фактической практикой. На основе синтеза предложена концептуальная модель условий организации трудового воспитания, включающая семь взаимосвязанных групп. Модель представлена в виде концентрической и сетевой структуры с мотивационно-ценностным компонентом как пронизывающим модератором. Эмпирическая проверка модели намечена как дальнейшая исследовательская работа.

*Ключевые слова:* **трудовое воспитание, организационно-педагогические условия, модель условий, мотивационно-ценностные ориентиры, Федеральный государственный образовательный стандарт, школьный труд**

***Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Обобщение современных практик трудового воспитания учащихся в школе» (проект № VRFY-2025-0029)***

Трудовое воспитание традиционно занимало одно из ключевых мест в отечественной школе, начиная с идей А.С. Макаренко о воспитательной силе коллективного труда: «Только участие в коллективном труде позволяет человеку выработать правильное нравственное отношение к другим людям – родственную любовь и дружбу по отношению к всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда» [1, с. 5] и заканчивая гуманистическими размышлениями В.А. Сухомлинского о нравственном значении трудовой деятельности: «Трудовая жизнь коллектива – это тысячи нитей долга и ответственности, идущих от человека к человеку» [2, с. 99]. Эти классические основания сохраняют свою ценность и в XXI веке: труд остаётся средством формирования ответственности, сознательного отношения к результату деятельности и начальной профессиональной ориентации у школьников. В то же время цифровизация экономики, трансформация рынка труда, новые формы занятости и культурные модели успеха (предпринимательство, фриланс, медийные профессии) изменили представления подростков о том, что такое «хорошая работа» и зачем трудиться. Внутри школьной системы к этому добавляются объективные институциональные ограничения: распределение часов, материальная обеспеченность мастерских, подготовка педагогов, региональные различия в ресурсах и возможностях взаимодействия с производственной средой.

Ключевая проблематика настоящего исследования формулируется на пересечении нормативных ожиданий, практических возможностей школьной инфраструктуры и ценностных ориентаций субъектов обучения. Формальные нормативные установки в отношении трудового воспитания, закреплённые в федеральных стандартах и региональных программах, нередко не получают адекватного институционального, ресурсного и методического обеспечения непосредственно в школе, что порождает системный разрыв между декларируемыми целями и фактической практикой. Во-первых, институционально-ресурсное противоречие проявляется в несоответствии нормативных требований к материально-технической базе, кадровых ресурсов и организационных процедур; во-вторых, методическое противоречие связано с тем, что традиционные формы трудового обучения утрачивают эффективность в условиях цифровизации и распространения проектно-ориентированных практик, что снижает их мотивационную привлекательность для учащихся; в-третьих, ценностное противоречие выражается в смещении мотивационно-ценностных ориентиров значительной части школьников в сторону самореализации, автономии и смысловой насыщенности деятельности при одновременном снижении престижа традиционных форм трудовой деятельности. В совокупности эти взаимосвязанные противоречия ставят под сомнение достижимость воспитательных результатов при традиционном понимании «условий организации» и обусловливают необходимость их теоретического переосмысления и выработки адаптивных моделей реализации трудового воспитания, чувствительных к социокультурным особенностям. Все это обосновывает актуальность настоящего исследования.

Цель исследования заключается в системном анализе отечественной педагогической традиции и нормативно-правовой базы трудового воспитания в школе с последующей систематизацией и концептуализацией ключевых групп организационно-педагогических условий, выявлением их проблемных пересечений с современной мотивационно-ценностной ситуацией учащихся и обоснованием конкретизированной модели условий, ориентированной на дальнейшую практическую адаптацию в российских школьных реалиях.

Сформулированы соответствующие задачи:

1) реконструировать историко-педагогические основания трудового воспитания в отечественной традиции и выделить их актуальные воспитательные смыслы;

2) проанализировать нормативно-правовой контекст и институциональные практики, влияющие на организацию трудового воспитания в современной школе;

3) определить и описать ключевые группы условий организации трудового воспитания с учётом российских реалий.

Научная новизна результатов исследования заключается в предложении целостного системно-функционального представления условий трудового воспитания, объединяющего историко-педагогическую традицию и современные институционально-нормативные реалии и выражающегося в следующих положениях:

– разработана семигрупповая типология организационно-педагогических условий, которая позволяет структурировать и анализировать комплекс факторных влияний на воспитательный эффект школьного труда;

– предложена новая структурно-функциональная модель «концентрическая + сетевая», где мотивационно-ценностный компонент выделен в качестве проникающего модератора; модель описывает многомерные двунаправленные связи между уровнями условий и может служить инструментом для диагностики.

Теоретическая значимость результатов исследования способствует углублению теории условий воспитательного воздействия, связывая классические представления о воспитательном значении труда с современными подходами (теория деятельности, компетентностный подход, модели мотивации). Структурно-функциональная модель условий трудового воспитания является инструментом для системного описания контекстных факторов, влияющих на воспитательный потенциал школьного труда, и может стать основой для дальнейших методологических разработок и теоретических исследований в области среды воспитания.

Практическая значимость исследования состоит в том, что типология условий и структурно-функциональная модель трудового воспитания выступают диагностическим инструментом для выявления «узких мест» и обоснования приоритетных действий в школе и регионе, а также дают методическую опору для проектирования мероприятий и наглядный алгоритм сочетания материально-технических, кадровых и методических решений с мерами по мотивации и партнёрствам. Модель можно адаптировать под разные типы школ.

Методологически работа опирается на системный и деятельностный подходы отечественной педагогики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), идеи воспитательной практики (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), а также на анализ нормативно-правовых документов и современной литературы по образованию и профориентации в Российской Федерации. В дальнейшем изложении будут представлены модель условий организации трудового воспитания и детализированный аналитический разбор каждой её компоненты.

Труд как воспитательное средство имеет глубокие корни в отечественной педагогической традиции. Историко-педагогический обзор позволяет проследить, как менялись смысловые основания трудового воспитания от целостного антропологического понимания человека и его морально-практического развития в XIX в. до массовых профессиональных задач советского периода и современной рефлексии в условиях перехода к компетентностной и деятельностной парадигмам.

К.Д. Ушинский рассматривал труд как органическую, неотъемлемую часть воспитания человека. Труд у К.Д. Ушинского – не столько ремесло, сколько средство воспитания характера, дисциплины, самостоятельности. В его мыслях проявляется убеждение в необходимости сочетания умственного и физического воспитания, что создает предпосылки для последующего объединения учебной и трудовой деятельности в школе. Эта гуманистическая традиция задаёт норматив, согласно которому труд образовательный не должен быть механическим, он должен способствовать формированию нравственных качеств и практических умений [3].

А.С. Макаренко ввёл в отечественную педагогику идею коллектива как ключевого воспитательного института, где организованный труд служит способом социализации, формирования ответственности и коллективной дисциплины. В «Школе жизни, труда, воспитания» труд выступает как средство воспитания коммуникативных, моральных и практических навыков. Важна именно коллективная организация труда, его целевая направленность и ответственность за результат. Педагог подчёркивал воспитательный эффект реального труда, сопряжённого с полезностью для окружающих [1].

В.А. Сухомлинский развивал представления о труде как средстве всестороннего развития ребёнка, уделяя внимание эстетическим, нравственным и эмоциональным аспектам трудовой деятельности. В.А. Сухомлинский настаивал на

том, что труд должен быть радостным, созидательным, связанным с заботой о людях и природе. Таким образом, трудовое воспитание – это не только обучение приёмам, но и формирование ценностного отношения к результатам своей деятельности и труда других [4].

Л.С. Выготский и представители культурно-исторической школы выступают в роли ключевых фигур методологического осмысления трудового воспитания. Труд с позиции культурно-исторической теории – это исторически-социальная практика, носитель культуры и средств развития высших психических функций. Образовательный труд становится субъектной деятельностью школьника, когда он обладает целью, мотивом и результатом, осознаваемым как значимый. Важна не форма, а смысловая организация деятельности, её целевая значимость для личности и общества [5]. Теория деятельности А.Н. Леонтьева акцентируется на структуре деятельности, её мотиве и смысле [6; 7].

В советский период трудовое воспитание выступало одним из ключевых компонентов образовательной системы и было функционально интегрировано в идеологическую стратегию государства. Уроки труда, школьные мастерские, трудовые бригады и учебно-производственные комбинаты обеспечивали массовое вовлечение учащихся в практическую производственную деятельность и способствовали формированию профессиональной социальной идентичности. Вместе с тем модель обладала принципиальными ограничениями, включая склонность к утилитарной и инструментальной трактовке деятельности, выраженную идеологизацию содержания и практик, а также частую деформацию потенциала индивидуального развития и личностной автономии обучающихся [8].

Переход к рыночной экономике и структурные изменения в экономике и общественных институтах привели к глубоким сдвигам в статусе и организации школьного труда. В 1990–2000-е годы произошло несколько взаимосвязанных процессов [9]:

– Деформация связи школы с производством. Сокращение и реструктуризация промышленного сектора, приватизация предприятий и изменение форм занятости снизили возможности для регулярных производственных практик и партнерств, которые существовали при плановой экономике.

– Реформирование образовательного пространства. Изменились предметные структуры (возникновение предмета «технология» вместо прежних форм трудового обучения в некоторых институтах), появились новые стандарты.

– Снижение статуса «ручного труда» и изменение ценностных установок. Появление новых медийных образов успеха, рост привлекательности интеллектуальных и сервисных профессий ослабили престиж традиционных ремесел среди городской молодёжи.

– Появление новых механизмов профориентации. Вместо массовой подготовки к рабочим профессиям усилилось разнообразие каналов профориентации: тестирование, профориентационные центры, конкурсы.

Современная отечественная педагогика ориентируется на компетентностный подход (включая разработки А.В. Хуторского и др.), где труд рассматривается как компонент формирования личностных, гражданских и профессиональных компетенций [10]. Важна интеграция учебных предметов, внеурочной деятельности и профориентации, а также региональная адаптация содержания труда к локальным экономическим и социальным реалиям. Параллельно усиливается внимание к правовому и этическому аспектам трудовой деятельности учащихся: охране труда, защите прав несовершеннолетних, правовой регламентации оплачиваемой занятости подростков.

Сопоставление историко-педагогических традиций и современных задач выявляет принципиальное противоречие между декларативной ценностью труда в нормативных документах и утратой его социальной и смысловой значимости в повседневной школьной практике. Школьный труд нередко сводится к формальным операциям, лишённым общественного контекста и мотивационной насыщенности, что на современном этапе следует рассматривать как один из центральных вызовов воспитательной политики. «Труд не является сегодня значимым для подрастающего поколения не случайно, а постольку, поскольку он не является значимым, как определяет нынешний основной закон, и для всего государства. Соответствующим образом все законодательные инициативы также идут в логике некоего свободного труда, а по сути – антитруда» [11, с. 40].

Для преодоления вызова необходимо переосмысление организации трудовой деятельности в школе с учётом как материально-кадровых условий, так и требований смыслового включения обучающихся в общественно полезную практику, поддерживаемую коллективными и региональными институтами.

Современные правовые и организационные параметры задают поле возможностей и ограничений для педагогической деятельности, поэтому аналитическая задача состоит в системном согласовании образовательных целей и практической осуществимости. Переход от историко-педагогического анализа к проектированию современных условий трудового воспитания следует понимать как процесс перевода ценностных ориентиров в конкретные организационные механизмы образовательной среды. Это требует методической процедуры сопоставления нормативных предписаний и смысловых ориентиров с реальными институциональными практиками и ресурсной базой, выявления точек сопряжения и противоречий и конструирования таких педагогических условий, которые обеспечат реализацию заявленных целей в российских школьных реалиях.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» формулирует базовые принципы образовательной деятельности: обязательность общего образования, сочетание государственных стандартов с автономией образовательных организаций, право на внеурочную деятельность и дополнительное образование. В ключевых положениях устанавливается, что школа отвечает за воспитание, формирование ценностей и социальных компетенций. ФЗ № 273 задаёт правовую рамку для включения трудового воспитания в систему общешкольной работы, но не диктует детальных механизмов финансирования и распределения часов, оставляя эти вопросы на уровень стандартов и локальных актов [12].

«В Закон об образовании внесены поправки, дополняющие понятие «воспитание» составляющей, направленной на формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам. К принципам госполитики и правового регулирования отношений в сфере образования отнесено единство обучения и воспитания. Школьников разрешено привлекать к труду, не предусмотренному образовательной программой, в соответствии с трудовым законодательством. Также обучающиеся должны поддерживать чистоту и порядок в школе» [13].

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) начального, основного и среднего общего образования [14] устанавливают личностные, метапредметные и предметные результаты образования. В блоках личностных результатов декларируется воспитание трудолюбия, ответственности, готовности к решению практико-ориентированных задач; в метапредметных – формирование умений планирования, оценки и рефлексии, применимых в тру-

Таблица 1

Региональные практики и модели реализации (краткий обзор трендов)

| *Название* | *Механизм* | *Эффект* | *Ограничение* |
|---|---|---|---|
| *Центры «Точка роста»* [17] | Создание многофункциональных центров на базе школ в рамках национального проекта «Образование», оснащённых цифровым и технологическим оборудованием для проектной деятельности | Дают школам новые возможности для организации проектных модулей и кружковой работы | Оборудование требует сопровождения и методической переработки содержания уроков; в ряде муниципалитетов кадровый и финансовый потенциал для устойчивой работы центра недостаточен |
| *Детские технопарки «Кванториум» и сетевые программы дополнительного образования. Центр всестороннего развития детей "Прогресс"* [18] | Создание специализированных площадок дополнительного образования для технического творчества с привлечением индустриальных партнёров | Формируются локальные центры компетенций, возможны системные связки с предприятиями и вузами | Число «Кванториумов» ограничено, доступность для сельских школ – проблема |
| *WorldSkills* [19] *(Агентство развития профессионального мастерства* [20]*) – Инициативы и конкурсы профессионального мастерства для школьников* | Соревнования и демонстрационные площадки практических умений, профориентационные форматы | Повышают престиж прикладных компетенций, стимулируют мотивацию | Участие часто требует ресурсов и подготовки; влияние на повседневную школьную практику не всегда системно |
| *Модель межсекторного партнёрства (школа – вуз – предприятие)* [21; 22] | Интеграция школьных практик с местными предприятиями и высшей школой | Производственная практика, мастер-классы, наставничество | В регионах с деиндустриализированной экономикой подобные связи трудно восстановить |
| *Организация профильного обучения и профильные смены* [23; 24] | Школы, реализующие профильное обучение (технические, инженерные профили), а также детские лагеря и профильные смены | Дают учащимся углублённые практико-ориентированные программы | Профильность часто доступна лишь в крупных школах и центрах; равный доступ по территориям не обеспечен |

довой деятельности. При этом ФГОС предполагают реализацию через урочную и внеурочную деятельность, проектную и практико-ориентированную работу. Стандарт даёт содержание и вектор, но не исчерпывающие инструкции по организации мастерских, обеспечению безопасности, взаимодействию с местными предприятиями и т. п.

Нормативы по внеурочной деятельности и дополнительному образованию [15] в ФГОС и в локальных нормативных актах рассматриваются как пространство для формирования личностных результатов, в том числе через труд. Однако правовой статус внеурочной деятельности сложен: она организуется в рамках основной образовательной программы, но её наполнение и финансирование часто зависят от школы и муниципалитета. Дополнительное образование (в т. ч. кружки технического творчества) регулируется отдельными актами и программами, но доступ к ним в разных регионах неодинаков.

С 2018 года национальный проект «Образование» [16] и сопутствующие инициативы (включая развитие цифровой инфраструктуры, создание центров «Точка роста», поддержку детских технопарков «Кванториум») поддерживают практики прикладных компетенций и технического творчества. Эти программы демонстрируют тренд на интеграцию проектной и цифровой практики в школьную среду и создают механизмы финансирования и методической поддержки, однако их охват и устойчивость зависят от конкретных региональных реализаций.

Нормативная база РФ создаёт благоприятную идеологическую и методическую основу для трудового воспитания. В текстах ФЗ и ФГОС труд представлен как средство формирования личностных и метапредметных результатов. Однако существующий набор инструментов (стандарты + целевые федеральные проекты) сталкивается с ограничениями исполнения: неравномерностью финансовой поддержки, недостаточной кадровой подготовкой, неоднородностью региональных инфраструктур и юридическими сложностями организации практики. Практики «Точка роста», «Кванториум», WorldSkills и локальные партнёрства иллюстрируют возможности модернизации, но одновременно демонстрируют проблематику устойчивости и доступности. В результате возникает системный разрыв: нормативно-методическая база и локальные инновации обеспечивают потенциал, но реализация на массовом уровне ограничена ресурсами, кадровой готовностью и региональными различиями. Это требует целенаправленных корректировок в политике и практике.

Необходимость в концептуальной модели продиктована задачей перейти к системному пониманию того, какие именно условия и в каких сочетаниях создают воспитательный эффект труда в российских школах. Исходя из этого, под «условиями организации» в данной модели понимается совокупность организационно-педагогических факторов (методических, оценочно-информационных, материально-технических, кадровых, нормативно-организационных и социально-коммуникативных), которые структурируют пространство реализации деятельности/проекта, формируют доступные педагогические практики и выступают модераторами влияния внутренних и внешних контекстов на образовательные результаты. Такое определение согласуется с общенаучным пониманием «условия» как совокупности причин и обстоятельств; факторов, влияющих на развитие и обучение; модификаторов динамики и конечных результатов процессов воспитания и обучения [25].

Предлагаемые семь групп условий базируются на системном педагогическом анализе и синтезе теоретических позиций компетентностного подхода, теории деятельности и системно-функциональной методологии с учётом требований нормативно-правовой базы (в частности, ФГОС и Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Эти стандарты задают требуемые компетентности и личностные результаты, достижение которых невозможно без организованной материальной, кадровой и методической поддержки, а также без созданной смысловой и оценочной среды. Исходя из этого, проектирование условий трудового воспитания должно одновременно обеспечивать полноту охвата соответствующих уровней, системность их взаимодействия и реалистичность, соотносимую с правовыми и ресурсными ограничениями.

Можно увидеть, что каждая категория сразу даёт список конкретных объектов проверки и вмешательств (документы, оборудование, рубрики, анкеты, партнёры, кадры). Такое распределение на группы удобно для диагностики, так как позволяет точнее локализовать причину «проблемы» (не «слабая организация», а «нет оборудования» или «нет рубрик оценки»). Категории отражают те функции, которые выполняет школа в учебно-воспитательном процессе (содержание, деятельность, сопровождение, оценка, ресурсное и нормативное обеспечение, социализация). Соответствуют принципу системности и многоуровневости (внутрисистемный/общесистемный/межсистемный [27]). Каждая группа легко соотносится с уровнями воздействия.

Мотивационно-ценностный компонент является ключевым модератором трудового воспитания, поскольку через ценностные ориентации учащихся, их семей и локального сообщества внешние ресурсы обретают значимость и трансформируются в устойчивые практики. Теоретически это подтверждается теорией самоопределения [28] и моделью “ожидание-ценность” [29], подчёркивающими роль автономии, компетентности и субъективной ценности для вложения усилий. Практически необходимо провести диагностическую фазу с векторными индикаторами мотивации, затем спроектировать адаптивный набор мер и обеспечить их смысловое сопровождение, измеряя эффект через показатели участия, ка-

Таблица 2

Группы условий реализации трудового воспитания в школе

| *Условия* | *Что входит* | *Обоснование* | *Индикаторы* |
|---|---|---|---|
| *Нормативно-правовые условия* | Федеральные и региональные нормативы, локальная нормативная база школы (ООП, расписание, локальные акты), распределение часов между урочной и внеурочной деятельностью, наличие муниципальной и школьной стратегии по трудовому воспитанию | Нормативный уровень задаёт рамки возможного и распределяет ответственность; без ясных организационных решений никакие ресурсные вложения и педагогические инициативы не будут системными [26] | Наличие утверждённой программы, типовые договоры с партнёрами, протоколы по охране труда |
| *Материально-технические условия* | Инструменты, мастерские, средства защиты, расходные материалы, цифровое оборудование (станки с числовым программным управлением, платформы для моделирования, 3D-принтеры), доступ к внешним площадкам (цехи, лаборатории) | Предметно-материальная среда обеспечивает возможность реализации практических задач; её отсутствие ограничивает содержание и формы труда | Оснащённость по нормативам, планы использования кабинетов, графики доступа к ресурсным центрам |
| *Методические условия* | Система программ, учебно-методических материалов, модулей проектной и практико-ориентированной работы, методики оценки практических результатов, шаблоны проектных заданий, сценарии уроков и внеурочных занятий | Методика переводит цель в действие; устаревшие или отсутствующие методические решения приводят к формализму и утрате смыслов труда | Наличие рабочих программ, методических пособий, планов проектов, процедур оценки |
| *Кадровые условия* | Квалификация и профессиональные компетенции педагогов (как педагогов труда, так и классных руководителей), наличие наставников из практики, система повышения квалификации и кадровое планирование | Педагог-организатор деятельностной ситуации; без компетентного сопровождения проекты теряют развивающий эффект | Доля педагогов с профильной практикой, планы повышения квалификации, договоры с наставниками-партнёрами |
| *Мотивационно-ценностные условия* | Ценностные установки учащихся и их семей, локальная школьная культура, примеры значимых образцов (мастера, родители, медиаобразы), мотивационные стратегии (внутренняя/внешняя мотивация) | Мотивационно-ценностный компонент определяет, какие формы труда будут восприниматься учениками как значимые | Данные анкетирования мотивации, показатели участия в добровольных проектах, программа взаимодействия с родителями |
| *Социально-коммуникационные условия* | Взаимодействие школы с семьёй, местным сообществом, предприятиями, ВУЗами, центрами дополнительного образования; механизмы партнёрства и наставничества | Труд в школе должен быть связан с реальными социальными контекстами; партнёрства расширяют ресурсную базу и общественное признание результатов | Количество действующих партнёрств, протоколы совместных проектов, регулярность взаимодействия |
| *Оценочно-информационные условия* | Системы оценивания практики (портфолио, рубрики, критерии качества), каналы публичной демонстрации результатов (ярмарки, выставки, цифровые галереи), информационная поддержка (интеграция результатов в систему оценки достижений учащихся) | Адекватная оценка и публичность закрепляют педагогический эффект, формируют престиж и дают обратную связь для развития компетенций | Наличие рубрик и портфолио, количество публичных мероприятий, использование результатов в оценке и планировании |

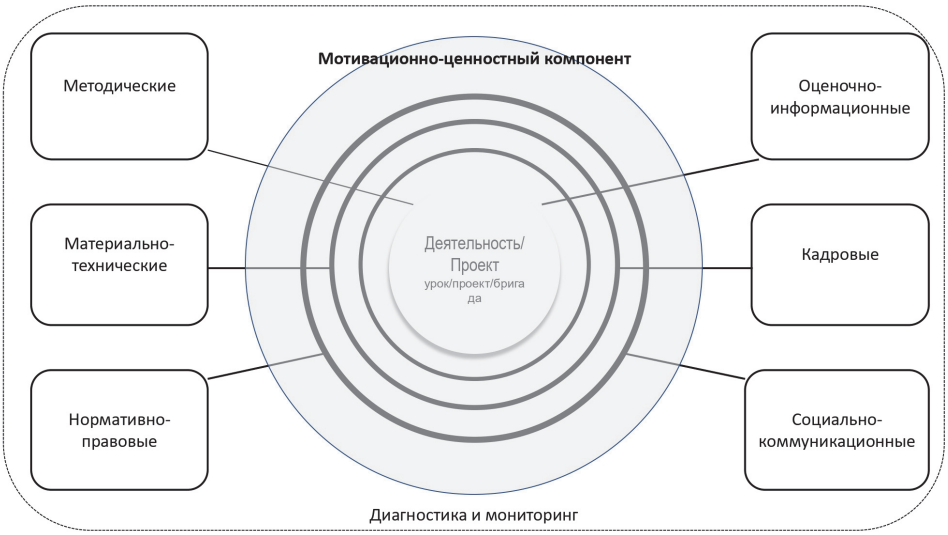



Рис. 1. Структурно-функциональная модель условий трудового воспитания

Проведённый анализ историко-педагогических традиций, нормативно-правовой базы и современных региональных практик подтверждает, что воспитывающий эффект школьного труда реализуется не посредством отдельных мер (модернизации оборудования или запуска проектов), а как результат согласованной организации множества факторов. Важнейшим условием эффективности трудового воспитания является смысловая наполненность деятельности для учащихся: общественная значимость продукта и внутренняя ценность выполняемой работы, которая определяется и усиливается сочетанием организационных решений, методической подготовки, кадрового сопровождения и коммуникации с внешними партнёрами.

В ходе исследования систематизированы семь взаимосвязанных групп условий, на которые опирается воспитательный потенциал трудовых практик, описаны их функциональные роли и показано, что мотивационно-ценностный компонент выполняет функцию модератора. Он пронизывает все уровни среды и определяет, в какой степени внешние ресурсы и нормативные возможности трансформируются в устойчивые практики и личностные результаты. Такой сетевой и концентрический образ взаимодействий даёт аналитическую основу для диагностики несогласованностей и приоритизации вмешательств.

Разработанная модель может выступать не только как теоретическая реконструкция, но и как прикладная рамка, позволяющая идентифицировать «узкие места» в школе или регионе, обосновывать стратегии распределения ресурсов и проектировать адаптивные решения. Предложенные подходы к оценке создают условия для интеграции результатов практики в систему сопровождения образовательных траекторий.

Результаты исследования показывают, что сформулированная в работе цель достигнута, задачи решены, обоснована научная новизна. Дальнейшие шаги должны быть направлены на эмпирическую проверку и операционализацию модели. Необходимы пилотные внедрения в школах разных типов, разработка и валидация индикаторов по каждой группе условий, применение многоуровневого и структурного анализа для проверки механизмов модерации мотивации, а также лонгитюдные исследования влияния согласованных комплексов мер на профессиональное самоопределение и социальную адаптацию выпускников. Параллельно требуется исследование экономической устойчивости предложенных решений и выработка типовых юридических механизмов, обеспечивающих безопасность и равный доступ к практикам.

Исследование формирует связную методологическую и практическую платформу для возрождения воспитательной роли школьного труда: от инвентаризации ресурсов к проектированию среды, в которой труд становится значимым опытом личностного и социального становления. Реализация этой платформы потребует координации усилий педагогов, управленцев, семей и сообществ, а также системной научно-педагогической поддержки, основанной на эмпирических данных и экономической обоснованности решений.

чества выполнения и устойчивости навыков при учёте культурного и семейного контекста.

Представим модель как концентрическую и сетевую структуру одновременно:

– в центре: деятельность учащихся (проект, практическая задача, коллективный труд);

– первый круг вокруг центра: методические и оценочно-информационные условия (они непосредственно формируют ситуацию деятельности и способ её рефлексии);

– второй круг: материально-технические и кадровые условия (обеспечивают средства и сопровождение для деятельности);

– третий круг: нормативно-организационные и социально-коммуникационные условия (определяют рамки, ресурсы и внешние связи);

– пронизывающий все круги мотивационно-ценностный компонент, который влияет на каждый уровень как модератор и медиатор;

– между всеми элементами двунаправленные связи: изменения в одном звене вызывают преобразования в других (например, появление партнёрства с предприятием – изменение методики, рост мотивации, перераспределение школьных часов).

Модель предназначена для:

– диагностики «узких мест» (какие условия отсутствуют или плохо согласованы);

– приоритизации мероприятий (что изменить в первую очередь, учитывая мотивационный профиль и ресурсные ограничения);

– проектирования адаптивных решений (например, как трансформировать традиционную мастерскую в проектную лабораторию с минимальными затратами);

– формирования критериев для оценки пилотов и масштабирования успешных практик.

Библиографический список


1. Макаренко А.С. *Школа жизни, труда, воспитания*: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академии гос. службы, 2013.
2. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека*. Москва: Педагогика, 1989.
3. Ушинский К.Д. *Труд в его психическом и воспитательном значении*: избранные сочинения. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
4. Сухомлинский В.А. Переиздание. *Антология гуманной педагогики*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.
5. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка. *Педология*. 1930; № 5-6: 588–596. Available at: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90163
6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*: монография. Москва: Политиздат, 1975.
7. Самоненко Ю.А. Дидактический смысл принципов деятельностной теории психики А.Н. Леонтьева. *Национальный психологический журнал*. 2013; № 4 (12): 3–10. DOI: 10.11621/npj.2013.0401
8. Захаровский Л.В. *Советская модель профессионально-технического образования: актуализация опыта в современных условиях*. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015.
9. Майрансаева З.К. Трудовое воспитание и реформы образования в конце XX – начале XXI вв. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2007; № 42: 36–38.
10. Широкова О.П. Формирование социально-трудовой компетентности старшеклассников в деятельности учреждений дополнительного образования (теоретический аспект). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 70-2: 179–184.
11. Крупнов Ю.В. Созидательный труд в современной школе. *Народное образование*. 2022; № 4 (1493): 40–45.
12. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212290002
13. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*. Федеральный закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ. Available at: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1639607/#review
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Available at: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
15. *О направлении методических рекомендаций*. Письмо Минпросвещения России от 05.07.2022 № ТВ-1290/03 (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования») Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_423032/
16. *Национальный проект «Образование»*: результаты Available at: https://edu.gov.ru/national-project/results/

17. *Центры «Точка роста»*. Available at: https://ficto.ru/projects/59
18. *Центр всестороннего развития детей «Прогресс»*. Available at: https://прогресс.дети/
19. *WorldSkills Juniors*. Available at: https://en.worldskills.ru/ru/project/new-sectio/worldskills-juniors/
20. *Агентство развития профессионального мастерства*. Available at: https://arpm.pro/
21. Школа – вуз – предприятие. *Лицей УГТУ Ульяновск*: страница на портале «Госуслуги». Available at: https://liczejulgtuulyanovsk-r73.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/Профессианалитет/
22. Пикалова Л.Р. Модель взаимодействия «школа – вуз – предприятие» на примере региональной модели цифровой образовательной среды. *Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы*: материалы Международной научно-методической конференции. Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2019: 95–96.
23. Ломакина Т.Ю., Васильченко Н.В., Пентин А.Ю. и др. *Реализация профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования:* методические рекомендации. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023.
24. *Организация профильного обучения: модели, ресурсы, возможности сетевого взаимодействия*: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2023.
25. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8–14.
26. *Методические рекомендации по организации труда, трудового воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях*. Available at: https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/af0/7fqlk24rfoa4d4j7w3yhu3qh0nc6071n.pdf
27. Рябцев В.К. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации. *Психолого-педагогические исследования*. 2022; Т. 14, № 3: 113–130. DOI: 10.17759/psyedu.2022140307
28. Лабзова И.Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике. *Человек и образование*. 2017; № 3 (52): 152–156.
29. Нечаев И.А. Влияние социальных ожиданий на мотивацию субъекта в модели «ожидание-ценность». *Социальные явления – журнал международных исследований*. 2015; № 1 (3): 46–52.

References

1. Makarenko A.S. *Shkola zhizni, truda, vospitaniya*: uchebnaya kniga po istorii, teorii i praktike vospitaniya. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo Volgo-Vyatskoj akademii gos. sluzhby, 2013.
2. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka*. Moskva: Pedagogika, 1989.
3. Ushinskij K.D. *Trud v ego psihicheskom i vospitatel'nom znachenii*: izbrannye sochineniya. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
4. Suhomlinskij V.A. Pereizdanie. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 2002.
5. Vygotskij L.S. O svyazi mezhdu trudovoj deyatel'nost'yu i intellektual'nym razvitiem rebenka. *Pedologiya*. 1930; № 5-6: 588-596. Available at: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90163
6. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*: monografiya. Moskva: Politizdat, 1975.
7. Samonenko Yu.A. Didakticheskij smysl principov deyatel'nostnoj teorii psihiki A.N. Leont'eva. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2013; № 4 (12): 3-10. DOI: 10.11621/npj.2013.0401
8. Zaharovskij L.V. *Sovetskaya model' professional'no-tehnicheskogo obrazovaniya: aktualizaciya opyta v sovremennyh usloviyah*. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2015.
9. Majransaeva Z.K. Trudovoe vospitanie i reformy obrazovaniya v konce XX – nachale XXI vv. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 42: 36-38.
10. Shirokova O.P. Formirovanie social'no-trudovoj kompetentnosti starsheklassnikov v deyatel'nosti uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya (teoreticheskij aspekt). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 70-2: 179-184.
11. Krupnov Yu.V. Sozidatel'nyj trud v sovremennoj shkole. *Narodnoe obrazovanie*. 2022; № 4 (1493): 40-45.
12. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212290002
13. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"*. Federal'nyj zakon ot 04.08.2023 № 479-FZ. Available at: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1639607/#review
14. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
15. *O napravlenii metodicheskih rekomendacij*. Pis'mo Minprosvescheniya Rossii ot 05.07.2022 № TV-1290/03 (vmeste s «Informacionno-metodicheskim pis'mom ob organizacii vneurochnoj deyatel'nosti v ramkah realizacii obnovlennyh federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov nachal'nogo obschego i osnovnogo obschego obrazovaniya») Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_423032/
16. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*: rezul'taty Available at: https://edu.gov.ru/national-project/results/
17. *Centry «Tochka rosta»*. Available at: https://ficto.ru/projects/59
18. *Centr vsestoronnego razvitiya detej «Progress»*. Available at: https://progress.deti/
19. *WorldSkills Juniors*. Available at: https://en.worldskills.ru/ru/project/new-sectio/worldskills-juniors/
20. *Agentstvo razvitiya professional'nogo masterstva.* Available at: https://arpm.pro/
21. Shkola – vuz – predpriyatie. *Licej UGTU Ul'yanovsk*: stranica na portale «Gosuslugi». Available at: https://liczejulgtuulyanovsk-r73.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/Professianalitet/
22. Pikalova L.R. Model' vzaimodejstviya "shkola – vuz – predpriyatie" na primere regional'noj modeli cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Sovremennoe obrazovanie: kachestvo obrazovaniya i aktual'nye problemy sovremennoj vysshej shkoly*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet sistem upravleniya i radio`elektroniki, 2019: 95-96.
23. Lomakina T.Yu., Vasil'chenko N.V., Pentin A.Yu. i dr. *Realizaciya profil'nogo obucheniya tehnologicheskoj (inzhenernoj) napravlennosti na urovne srednego obschego obrazovaniya:* metodicheskie rekomendacii. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023.
24. *Organizaciya profil'nogo obucheniya: modeli, resursy, vozmozhnosti setevogo vzaimodejstviya*: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: Gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya «Institut razvitiya obrazovaniya» Krasnodarskogo kraya, 2023.
25. Ippolitova N.V. Analiz ponyatiya "pedagogicheskie usloviya": suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education.* 2012; № 1: 8-14.
26. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii truda, trudovogo vospitaniya obuchayuschihsya v obscheobrazovatel'nyh organizaciyah.* Available at: https://institutvospitaniya.rf/upload/iblock/af0/7fqlk24rfoa4d4j7w3yhu3qh0nc6071n.pdf
27. Ryabcev V.K. Pedagogicheskie usloviya i mehanizmy formirovaniya cennostno-smyslovyh orientacij detej v obrazovatel'noj organizacii. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2022; T. 14, № 3: 113-130. DOI: 10.17759/psyedu.2022140307
28. Labzova I.Yu. Teoriya samoopredeleniya i ee primenenie v zarubezhnoj obrazovatel'noj praktike. *Chelovek i obrazovanie*. 2017; № 3 (52): 152-156.
29. Nechaev I.A. Vliyanie social'nyh ozhidanij na motivaciyu sub`ekta v modeli "ozhidanie-cennost'". *Social'nye yavleniya – zhurnal mezhdunarodnyh issledovanij*. 2015; № 1 (3): 46-52.

*Статья поступила в редакцию 12.09.25*

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-263-267

***Yang Boyuan,*** *postgraduate, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: yby1013000636@yandex.ru*

**CONTEMPORARY PRACTICES OF ENGAGING WITH XIAN XINGHAI'S CREATIVE LEGACY IN CHINA'S MUSIC EDUCATION.** The article examines contemporary practices for engaging with the creative legacy of the Chinese composer Xian Xinghai (1905–1945) within the system of music education in the People's Republic of China. The relevance of the study is determined by the state's strategic course toward strengthening the axiological foundations of education, that is, integrating aesthetic development with the formation of moral values and cultural identity among university students. Xian Xinghai's musical output – above all the *Yellow River* Cantata (1939) – is treated as a unique resource that combines high artistic merit with powerful patriotic content, making it an exceptionally effective instrument of both instruction and value-based upbringing. The author demonstrates that works by Xian Xinghai are actively incorporated in Chinese universities into the syllabi of specialized music courses as well as general, value-oriented (ideological) subjects. Based on an analysis of scholarly publications, teaching and methodological materials, and governmental regulatory documents, the study establishes that the *Yellow River* Cantata is used in lecture-based and practical formats, in choral projects, on elective courses, and in extracurricular activities. The article highlights the role of innovative pedagogical techniques – storytelling, project-based tasks, multimedia dramatizations, and immersive lessons – that move students from passive listening to active participation in creative and research processes. The

article shows that these practices generate a synergistic pedagogical effect: on the one hand, students develop aesthetic taste, musical competences, and the capacity for collective creativity; on the other hand, they strengthen patriotic sentiments, value orientations, and an awareness of belonging to the unified Chinese national community. The author concludes that Xian Xinghai's legacy functions today as a distinctive "bridge" between art and education. Its systematic use in universities aligns with the strategic objectives of contemporary Chinese higher education – namely, the formation of a well-rounded personality endowed with firm ideals, cultural confidence, and a high level of social responsibility.

*Key words:* **Xian Xinghai, music education, Yellow River Cantata, aesthetic education, patriotism, cultural identity, axiological foundations of education**

***Ян Боюань,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: yby1013000636@yandex.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЩЕНИЯ К ТВОРЧЕСТВУ СЯНЬ СИНХАЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ

В статье рассмотрены современные практики обращения к творческому наследию китайского композитора Сянь Синхая (1905–1945) в системе музыкального образования Китая. Актуальность исследования определяется стратегическим курсом государства на укрепление аксиологических оснований образования, соединение эстетического воспитания с формированием нравственных ценностей и культурной идентичности студенческой молодежи. Музыкальное творчество Сянь Синхая, в особенности кантата «Жёлтая река» (1939), рассматривается как уникальный ресурс, объединяющий высокие художественные достоинства и мощное патриотическое содержание, что делает его исключительно эффективным инструментом образовательного и воспитательного процесса. Автором показано, что в вузах Китая произведения Сянь Синхая активно интегрируются в учебные курсы как профильных музыкальных дисциплин, так и общеобязательных идеологических предметов. На основе анализа научных публикаций, учебно-методических материалов и государственных нормативных документов установлено, что кантата «Жёлтая река» используется в лекционном и практическом обучении, в хоровых проектах, на элективных курсах и во внеклассной деятельности. Подчёркивается роль инновационных методик: сторителлинга, проектных заданий, мультимедийных инсценировок, погружённых уроков, которые переводят студентов из позиции пассивных слушателей в активных участников творческого и исследовательского процесса. В статье показано, что данные практики обеспечивают синергетический педагогический эффект: с одной стороны, у студентов формируются эстетический вкус, музыкальные компетенции и способность к коллективному творчеству, с другой – укрепляются патриотические чувства, ценностные ориентации и осознание принадлежности к единому китайскому национальному сообществу. Автор приходит к выводу, что творчество Сянь Синхая сегодня выступает в качестве своеобразного «моста» между искусством и воспитанием, а его системное использование в вузах соответствует стратегическим задачам современного китайского образования – формированию всесторонне развитой личности с твёрдыми идеалами, культурной уверенностью и высокой социальной ответственностью.

*Ключевые слова:* **Сянь Синхай, музыкальное образование, кантата «Жёлтая река», эстетическое воспитание, патриотизм, культурная идентичность, аксиологические основания воспитания**

В китайском образовательном пространстве последних лет наблюдается растущая тенденция к тесной интеграции музыкально-художественного воспитания с воспитанием на основе ценностей и идеалов (*аксиологическими основаниями образования*). Руководство страны подчёркивает роль искусства в формировании мировоззрения молодёжи. Так, Си Цзиньпин отметил необходимость «рассказывать молодежи истории партии, революции, героев, чтобы взрастить чувство любви к партии, к Родине и к социализму, передавая красный ген из поколения в поколение» [1]. В системе высшего образования Китайской народной республики (КНР) реализуется концепция «课程思政» (*курсы с интеграцией идеологического и ценностного воспитания*) – всестороннего ценностно-ориентированного воспитания в каждом учебном курсе [2]. Данное направление было закреплено на всекитайском совещании по идеологической работе в вузах, где было подчёркнуто, что идеологическое воспитание должно пронизывать весь образовательный процесс, обеспечивая воспитание личности на всём его протяжении и во всех аспектах. В этих условиях музыкальное образование рассматривается не только как средство развития эстетического вкуса, но и как важный канал передачи молодому поколению ценностей патриотизма, коллективизма и культурной самобытности.

Актуальность настоящего исследования обусловлена общегосударственным курсом Китая на повышение качества эстетического и нравственного воспитания подрастающего поколения, а также задачей «укрепления чувства единого китайского национального сообщества» средствами культуры. Музыкальное наследие Сянь Синхая идеально соответствует этим целям. Во-первых, его произведения имеют ярко выраженное патриотическое содержание, отражающее ценности национального единства, стойкости и коллективизма. Во-вторых, они отличаются высокой художественной ценностью, благодаря чему служат отличным материалом для эстетического воспитания молодежи. Наконец, обширная популярность и узнаваемость таких сочинений, как «Жёлтая река», обеспечивают искренний эмоциональный отклик у студентов и помогают им лучше усваивать духовно-нравственные уроки истории.

Композитор Сянь Синхай (1905–1945) – одна из центральных фигур китайской музыкальной культуры XX века, чьё творчество обладает огромным воспитательным потенциалом. Ещё при жизни Сянь Синхай получил почётное звание народного музыканта за вклад в популяризацию национальной музыки и создание произведений, близких и понятных простому народу [3]. Его самое известное сочинение – кантата «Жёлтая река» (1939) – стало культовым образцом красной классики и символом патриотического подъёма во время войны сопротивления японской агрессии [4]. Музыка Сянь Синхая, насыщенная революционным пафосом и национальным духом, не потеряла актуальности и в наши дни. Напротив, она получила второе дыхание в сфере образования: произведения композитора широко используются для формирования у студентов ценностных ориентиров и укрепления культурной уверенности молодёжи [5]. Например, кантата «Жёлтая река» сегодня звучит не только со сцены, но и в аудиториях – её изучение и исполнение стали важной частью программ патриотического воспитания в университетах [6].

Целью настоящей статьи является анализ современных практик обращения к произведениям Сянь Синхая в музыкальном образовании Китая (на примере вузов) и оценка их педагогической эффективности в контексте эстетического и ценностного воспитания студентов.

Для достижения этой цели в работе последовательно решаются следующие задачи: 1) охарактеризовать воспитательный потенциал музыкального наследия Сянь Синхая с точки зрения формирования ценностей и патриотических чувств; 2) описать конкретные формы и методы интеграции произведений композитора в учебные программы вузов; 3) обобщить результаты и эффект от подобных практик, соотнося их с целевыми установками китайского образования в новую эпоху.

Научная новизна исследования состоит в дальнейшем развитии и углублении анализа роли творчества Сяня Синхая в музыкальном образовании Китая. Новизна проявляется в систематизации и расширении исследовательского поля: рассмотрены не только традиционные формы использования кантаты «Жёлтая река» в учебных курсах, но и инновационные педагогические подходы: проектные задания, сторителлинг, мультимедийные инсценировки, «погружённые» уроки, хоровые и внеучебные проекты. Особое значение имеет акцент на аксиологическом измерении этих практик, позволяющем раскрыть синергетический эффект сочетания эстетического и ценностного воспитания. Тем самым исследование вносит вклад в углубление понимания того, каким образом музыкальное наследие Сяня Синхая функционирует в современной китайской высшей школе как эффективный инструмент формирования мировоззрения и культурной идентичности студентов.

Теоретическая значимость проведённого исследования состоит в том, что оно дополняет и углубляет научные представления об интеграции музыкального искусства в ценностно-ориентированное воспитание. Введённый аксиологический ракурс анализа позволяет объяснить механизм синергетического эффекта, возникающего при сочетании эстетического и нравственного компонентов образования. Это, в свою очередь, расширяет понимание способов формирования у студентов мировоззрения и культурной идентичности средствами музыкального наследия.

Практическая значимость заключается в выявлении современных практик интеграции произведений композитора в образовательный процесс вузов.

Для достижения целей исследования использован комплекс научных методов. Прежде всего, проведён всесторонний анализ релевантных источников: научных публикаций, учебно-методических пособий и государственных нормативных документов, который позволил собрать и систематизировать сведения о практике использования произведений Сянь Синхая в вузах. Кроме того, применялись методы сопоставления и обобщения при рассмотрении различных педагогических подходов (от традиционных до инновационных) с целью оценки их эффективности и формулирования обоснованных выводов. Выбор данных методов обусловлен характером поставленных задач и стремлением обеспечить объективность и комплексность проведённого исследования.

**Образовательно-воспитательный потенциал творчества Сянь Синхая**

Творческое наследие Сянь Синхая обладает глубоким ценностно-смысловым содержанием, что делает его чрезвычайно востребованным в воспитательной работе. Музыка композитора рождалась в эпоху драматических для Китая событий, в период борьбы за национальное освобождение и становления нового Китая [3]. Эти исторические обстоятельства придали произведениям Сянь Синхая мощный духовный заряд. Кантата «Жёлтая река», созданная в 1939 году на стихи поэта Гуан Вэйжаня (光未然), сразу после премьеры была признана «песней национальной души» и боевым гимном сопротивления [7]. В её музыкально-поэтической ткани образ великой реки Хуанхэ возведён в символ китайской нации: через масштабную музыкальную драматургию развертывается картина страданий народа под игом захватчиков, его гнева и непреклонной решимости бороться за свободу. Благодаря эмоциональному накалу музыки и проникновенным словам кантата мгновенно завоевала всенародную популярность и придала миллионам людей уверенность в победе. В годы войны сопротивления японским захватчикам кантата «Жёлтая река» звучала повсеместно – от фронтовых позиций до тыла, объединяя народ и поднимая боевой дух. Уже одно это историческое значение делает произведение бесценным источником патриотических смыслов для последующих поколений [8].

Однако ценность музыки Сянь Синхая не ограничивается идеологическим посылом, ей присущи высокие художественные достоинства, благодаря которым эти произведения стали неотъемлемой частью китайского культурного канона. Сянь Синхай получил классическое западное музыкальное образование, но сознательно стремился к созданию национального стиля, понятного простым людям. Его мелодии отличаются яркостью, простотой и вместе с тем глубокой эмоциональной выразительностью. В кантате «Жёлтая река» композитор блестяще соединил приёмы европейской ораториальной музыки с интонациями китайского фольклора и театра. Музыковеды отмечают, что величественная мелодия финала «Защита Жёлтой реки» восходит к мотивам кантонской оперы, а лирические интонации части «Жалоба к реке» перекликаются с народной песней южного Китая [7]. Такое сплавление традиционного музыкального языка с патриотическим пафосом породило произведение колоссальной силы воздействия. Не случайно уже современники называли «Жёлтую реку» бессмертной легендой китайской музыки. Спустя десятилетия кантата не утратила этой эмоциональной силы: каждое её исполнение, будь то на праздничном концерте в честь национального праздника, будь то на тематическом уроке в аудитории, способно вызывать у слушателей глубокий душевный отклик и гордость за свой народ [9].

Таким образом, произведения Сянь Синхая сочетают два ключевых качества, важных для образования: воодушевляющее патриотическое содержание и художественная привлекательность. Первый аспект обеспечивает их актуальность как носителей идеалов и ценностей, второй делает процесс приобщения к ним эмоционально богатым, действительно интересным для молодёжи. Как показывают исследования, использование красной музыкальной классики в обучении позволяет преодолеть недостаток интереса студентов к абстрактным высоким материям и теории. Музыка, насыщенная идеями и чувствами, говорит с молодыми людьми на понятном им эмоциональном языке. Она способна связать исторический материал с внутренним миром современного студента, вызвав эмпатию и сопереживание, что крайне важно для успешной трансляции ценностей. Например, Ли Ся с соавторами экспериментально доказали, что систематическое включение в курс для студентов музыкальных примеров из красной классики заметно повышает интерес к изучению истории партии и революции, улучшает запоминание материала и даже влияет на положительные поведенческие установки молодежи. После десятинедельного курса, где студенты знакомились с произведениями вроде «Жёлтой реки», их успеваемость по вопросам истории и музыки значительно возросла по сравнению с контрольной группой. Это эмпирическое подтверждение того, что художественная форма в сочетании с идеологическим содержанием даёт мощный педагогический эффект [10].

Не менее важен и эстетический аспект наследия Сянь Синхая. Воспитание эстетического вкуса и способности воспринимать великое искусство – само по себе ценностная задача, прямо связанная с формированием духовно богатой личности. Кантата «Жёлтая река», являясь шедевром, расширяет кругозор студентов в области музыкальной культуры, знакомит их с образцами выдающегося синтеза поэзии и симфонизма. Ее изучение развивает у будущих музыкантов и слушателей умение ценить сложные художественные формы, понимать связь искусства и общества. Таким образом, обращение к столь высокохудожественному произведению решает двуединую задачу: даёт молодёжи эстетическое наслаждение и в то же время закладывает прочные аксиологические основания личности [5]. В китайской педагогической доктрине это описывается как единство «обучения и воспитания, знания и морали». Достигнуть такого единства помогает именно интеграция в образование выдающихся художественных ценностей, к которым, безусловно, принадлежит музыка Сянь Синхая. Специалисты подчёркивают, что благодаря включению студентов в активное освоение кантаты (разучивание партий, художественное осмысление текста, творческие задания) достигается синтез познавательной и эмоционально-нравственной сфер: у студентов одновременно растёт музыкальная компетентность и укрепляется любовь к Родине, уважение к истории [11]. Таким образом, наследие Сянь Синхая выступает уникальным по эффективности педагогическим ресурсом, позволяющим связать художественное образование с воспитанием ценностей.

**Практики интеграции произведений Сянь Синхая в вузовское обучение**

Современный опыт музыкального образования в Китае демонстрирует разнообразие форм обращения к творчеству Сянь Синхая. Особенно активно они реализуются в системе высшего образования, что связано с наличием соответствующих дисциплин (музыковедческих, исполнительских) и общим курсом на идеологическое воспитание студентов всех специальностей. Рассмотрим основные практики, сложившиеся в университетах.

1. Включение в содержание учебных дисциплин. Произведения Сянь Синхая интегрируются как в специальные музыкальные курсы, так и в общие обязательные дисциплины ценностно-воспитательного блока. В китайских вузах каждый студент проходит базовый курс идеологической теории (*思政课*), призванный сформировать у него ценностные установки и знание социально-политических основ [6]. Однако традиционно аудитория таких курсов нередко испытывает скуку и перегруженность абстрактной информацией. Чтобы повысить эффективность, преподаватели ищут новые методы подачи материала. И одним из решений стало внедрение элементов искусства, в частности революционной музыки, в канву идеологического курса. Такая практика получила особое развитие в художественных вузах (консерваториях, университетах искусств), где доля творческих студентов высока. Анализ показывает, что у студентов-музыкантов интерес к традиционным идеологическим лекциям ниже, чем у других, из-за разрыва между абстрактной теорией и их ярко выраженным художественно-эмоциональным складом мышления. Преподаватели Центральной консерватории (Пекин) отмечают: проблема должна решаться с помощью самого искусства: тем, «чем больны, тем и лечим» [12]. Поэтому красная музыкальная классика, объединяющая художественную форму и идейное содержание, стала естественным мостом между преподавателями и студентами.

В рамках идеологических курсов практикуются различные подходы. Во-первых, это иллюстрация теоретических понятий на примере биографий и творений выдающихся композиторов-патриотов. Так, знакомя студентов с понятием «любовь к Родине», преподаватель может рассказать о жизни Сянь Синхая, который в 1935 году, в разгар национального кризиса, оставил учёбу в Париже и вернулся в Китай, чтобы сражаться с врагом через музыку. Студентам сообщают, что Сянь Синхай сочинил цикл популярных песен для фронта: «Защитим Лугоуцяо», «Песня армии спасения», кантату «Защита Жёлтой реки», симфонию «Освобождение народа» и др., фактически превратив своё искусство в оружие борьбы. Такой пример ярко демонстрирует единство художественного дарования и гражданской ответственности композитора, служит сильным нравственным ориентиром для молодежи [1312]. Во-вторых, на занятиях по идеологии активно используются непосредственно музыкальные произведения Сянь Синхая для разбора заложенных в них идей. Например, в одной из методических разработок предлагается с помощью кантаты «Жёлтая река» раскрыть конкретное содержание патриотизма как качества личности. Студентам дают прослушать и проанализировать отрывки кантаты, после чего совместно обсуждают, что значило любить Родину в контексте 1939 года [12]. Из анализа исторического фона делается вывод: в условиях национально-освободительной войны патриотизм выражался в призыве «Защитить Жёлтую реку, защитить всю Китайскую землю», то есть в готовности встать на вооружённую борьбу под руководством коммунистической партии ради спасения Отчизны. Студенты сами формулируют важную мысль: любовь к Родине – это не абстрактное чувство, а совокупность чувств (*爱国情*), стремления к величию страны (*强国志*) и конкретного действия (*报国行*). При этом они видят, что кантата не останавливается на призыве к эмоциям, но ведёт к призыву к действию – борьбе с врагом. Всё это позволяет аудитории глубже понять теоретическую концепцию патриотизма через призму искусства. Преподаватели отмечают, что подобные методы делают уроки гораздо более увлекательными и убедительными: «один аргумент мастера искусств сильнее, чем тысяча слов лектора». Действительно, приглашение на занятие очевидцев и наследников традиции, например, ветерана хора, десятилетиями исполнявшего «Жёлтую реку», производит колоссальное впечатление на молодежь, сближая поколения и повышая доверие к идеям курса [12]. Таким образом, интеграция наследия Сянь Синхая в идеологические дисциплины оказалась педагогически оправданной. Она опирается на особенность студентов-музыкантов: их эмоциональную восприимчивость и уважение к авторитету искусства и превращает потенциально скучную тему в живой и волнующий опыт.

Кроме теоретических курсов, произведения Сянь Синхая активно внедряются и в профильные музыкальные дисциплины вузов, приобретая новое звучание в рамках концепции «课程思政» (*курсы с интеграцией идеологического и ценностного воспитания*). На музыкальных факультетах Китая сегодня переосмысляется содержание и методы преподавания с целью органичного соединения развития профессиональных навыков с воспитанием ценностей. Например, курсы по истории музыки, анализу произведений, вокалу и хоровому пению пересматриваются под углом поиска в них воспитательного ресурса. Кантата «Жёлтая река» стала одним из самых востребованных произведений в этом отношении. Её изучение включают в программы дисциплин как образец национальной классики с мощным патриотическим содержанием. Преподаватели сольного пения отмечают, что в репертуар студентов следует целенаправленно вводить китайские патриотические песни и арии наряду с западной классикой. Это повышает у молодых вокалистов чувство сопричастности к отечественной культуре и «насы-

щает их сердца любовью к партии, Родине и народу» [2]. Так, ария «Ода Жёлтой реке» из кантаты (для баритона с хором) нередко разучивается на уроках вокала как пример высокохудожественной китайской арт-песни, несущей в себе духовно-нравственный посыл. Работа над таким произведением не только развивает голос и музыкальность студентов, но и обогащает их внутренний мир патриотическими эмоциями.

2. Специальные курсы и внеклассные проекты. В ряде университетов внедряются специализированные курсы и практикумы, полностью посвящённые изучению красной музыкальной классики. Примером может служить авторский курс «欣赏红色经典音乐» («*Прослушивание красной музыкальной классики*»), разработанный в Тяньшуйском педагогическом университете. Этот курс предлагается как общая элективная дисциплина для студентов всех специальностей [6]. Он построен на знакомстве с ключевыми произведениями революционной музыки, среди которых центральное место занимает кантата «Жёлтая река». Согласно программе, студенты изучают исторический контекст создания кантаты, анализируют её музыкальную форму и содержание, смотрят видеозаписи знаменитых исполнений и участвуют в коллективных обсуждениях. Применение современных технологий (специального образовательного приложения, онлайн-платформы для обмена материалами) позволило сделать курс интерактивным и привлекательным для молодёжи. По отзывам преподавателей, такой формат существенно повысил вовлечённость студентов: они с интересом просматривают в приложении исторические хроники, запись исполнения «Жёлтой реки» симфоническим оркестром, делятся на форуме впечатлениями [6]. В ходе курса у слушателей формируется более чёткое представление о революционной эпохе, уважение к культурному наследию и, главное, происходит коррекция ценностных ориентаций в сторону осознанного патриотизма. Ду Синьпин отмечает, что знакомство с красными песнями, их регулярное слушание и исполнение оказывает долговременное влияние на мировоззрение студентов: укрепляет их приверженность коммунистическим идеалам, воспитывает настойчивость, коллективизм, улучшает дисциплину и поведение [6]. Красная музыка становится для молодых людей своеобразным моральным компасом и средством самовоспитания. Кроме того, она служит эмоциональной разрядкой и источником вдохновения, необходимым в насыщенной учебной жизни.

Другой формой практики являются хоровые и творческие проекты, в рамках которых студенты не просто изучают, но и практически воспроизводят наследие Сянь Синхая. В университетах повсеместно создаются студенческие хоровые коллективы, в репертуар которых обязательно входят хоровые сюиты и песни композитора. Наиболее популярна, конечно, кантата «Жёлтая река». Её исполнение или инсценировка часто становится кульминацией тематических концертов, конкурсов, памятных мероприятий. Педагоги подчёркивают, что коллективное разучивание и исполнение этого произведения приносит многогранный педагогический эффект. Во-первых, хор как форма музыкального искусства сам по себе воспитывает у студентов командный дух, умение сотрудничать и чувство ответственности друг за друга. Совместное преодоление технических сложностей, работа над слаженностью партий, взаимопомощь между сильными и слабыми певцами – всё это превращает абстрактные слова о «коллективизме» в живой опыт. Студенты учатся быть частью слаженного целого, переживают радость общих творческих достижений, а это прямой путь к укреплению социального единства и сплочённости, что и является одной из целей воспитания. Во-вторых, сам выбор кантаты «Жёлтая река» в качестве программы хора придаёт репетициям и выступлениям дополнительный нравственный смысл. Молодёжь не просто поёт красивые звуки, они прикасаются к великой исторической тематике. Пропевая строки «Защищать Жёлтую реку, защищать Китай», студенты пропускают через сердце героические подвиги предков, сильнее проникаются чувством гордости за свою страну. Мощная музыка заряжает их энергией и позитивным настроем. Согласно наблюдениям, участие в таком хоровом проекте заметно повышает у студентов чувство национальной принадлежности и патриотические убеждения [14]. Помимо хорового пения, практикуются и другие формы творческого переосмысления наследия: постановка музыкально-драматических композиций по мотивам кантаты, создание хореографических номеров на темы её частей, художественные выставки, посвящённые образам «Жёлтой реки» и т. д. Все эти активности позволяют вовлечь в процесс даже тех студентов, кто не специализируется в музыке, и тем самым расширить охват воспитательного воздействия [14].

Инновационные методики преподавания музыки Сянь Синхая в вузах стараются отойти от пассивного восприятия к активному практико-ориентированному обучению. Например, Ван Минь описывает модель проведения занятий по музыкальной педагогике [15], где студенты становятся полноценными со-творцами образовательного процесса. На занятии, посвящённом «Жёлтой реке», преподаватель не ограничивается лекцией о истории создания кантаты. Вместо этого он заранее делит группу на команды, и каждая получает творческое задание: собрать информацию о контексте создания отдельных частей кантаты (например, одна группа ищет факты о подвиге поэта Гуан Вэйжаня при написании стихов «Ода Жёлтой реке», другая – о работе Сянь Синхая над музыкой в пещере Яньаня, третья – о премьере кантаты и её влиянии). На занятии студенты по очереди выступают с небольшими рассказами, показывают подготовленные видеофрагменты, зачитывают письма и воспоминания современников. Такой метод «исторического погружения» позволяет им самим стать носителями знаний, делиться открытиями друг с другом. Преподаватель лишь направляет дискуссию, дополняет и уточняет факты. В результате аудитория не только усваивает историко-музыковедческий материал, но и глубоко прочувствует дух произведения. Как отмечает Ван Минь, студенты, самостоятельно проделавшие путь исследования, «словно погружаются в уникальную атмосферу, созданную музыкой и историей, что помогает пробудить в них патриотические чувства и чувство национальной гордости» [15]. После таких занятий многие ребята признаются, что впервые ощутили личную сопричастность к событиям далёкой войны, поняли цену мира и единства. Это свидетельствует о колоссальном воспитательном потенциале правильно организованной практики работы с музыкальным наследием.

Другой методический приём – «погружённые уроки» с элементами перформанса. Так, вместо обычного разбора нот учитель организует на занятии инсценированное воспроизведение фрагментов кантаты: одни студенты декламируют пролог «Жёлтой реки» (например, стихотворение «Жёлтая река в гневе» – «怒吼吧，黄河！», где звучат грозные призывы к народу), другие исполняют хоровой фрагмент, третьи изображают в виде мини-спектакля исторический эпизод, связанный с этим фрагментом. Использование мультимедиа – демонстрация на большом экране хроники войны, фотографий героев, картин природы Хуанхэ – усиливает эффект присутствия. Такая интерактивная многосенсорная форма обучения снимает скуку и пассивность, делая студентов активными участниками действия. По сути, урок приближается к формату творческой лаборатории, где учебные цели (изучение музыки) и воспитательные цели достигаются одновременно. Студенты не только учатся петь или анализировать музыкальное произведение, но и буквально проживают его, что откладывается в их памяти и сердцах гораздо более глубоким следом. Ван Минь подчёркивает, что для реализации такого подхода преподавателю самому приходится отойти от традиционной модели и стать фасилитатором творческого процесса: придумывать нестандартные задания, делить занятие на этапы (*подготовительный, основной, рефлексия*), вовлекать всех учащихся, давать обратную связь на их креативные решения [15]. Но награда оправдывает усилия: студенты демонстрируют гораздо более высокий уровень интереса, ответственности и самостоятельности, а главные идеи произведения усваиваются ими на уровне убеждений. Так, после цикла таких погружённых уроков несколько студентов сами проявили инициативу организовать внеклассный концерт по музыке войны, где прозвучала кантата «Жёлтая река» и другие сочинения Сянь Синхая. Это свидетельствует о том, что у молодых людей сформировалась потребность самим транслировать патриотические ценности через искусство, что и является конечной целью воспитательного процесса.

Разумеется, описанные практики еще продолжают развиваться, и исследователи указывают на необходимость их дальнейшего совершенствования. В частности, рекомендуется создавать системные условия для длительного и эффективного использования наследия Сянь Синхая: разрабатывать специальные учебные пособия, обеспечивать доступ к качественным нотам и аудиозаписям, организовывать курсы повышения квалификации для преподавателей по данной тематике. В 2022 году Министерство образования КНР утвердило новый стандарт по предмету «Искусство» для средней школы, куда включены образцы красной музыкальной культуры. Аналогичным образом следовало бы обновить и программы вузов, официально закрепив в них изучение национальной музыкальной классики. Также авторы предлагают создать центры исследований и передачи классических песен, проводить регулярные семинары и конкурсы, посвящённые творчеству Сянь Синхая. Подобные шаги помогут превратить разрозненные инициативы энтузиастов-преподавателей в устойчивую систему, обеспечив преемственность и массовость лучших практик.

Таким образом, исследование показало, что музыкальное творчество Сянь Синхая сегодня заняло прочное место в системе музыкального образования Китая и стало действенным инструментом аксиологического (ценностно-ориентированного) воспитания студентов. Анализ источников подтвердил выдвинутую в начале работы гипотезу о двойной ценности наследия композитора: как художественного феномена и как носителя патриотических идеалов. В ходе работы были достигнуты поставленные цели: выявлен и охарактеризован комплекс современных практик, направленных на вовлечение произведений Сянь Синхая в образовательный процесс вузов.

Во-первых, установлено, что произведения композитора, прежде всего кантата «Жёлтая река», широко используются в самых разных форматах обучения: от включения отдельных музыкальных примеров и тематических обсуждений в рамках существующих курсов до создания специальных дисциплин и проведения масштабных хоровых проектов. Такая мультидисциплинарность подтверждает универсальность и богатство педагогического ресурса, заключённого в музыке Сянь Синхая. Во-вторых, проанализированы конкретные методы и подходы, применяемые преподавателями. Они варьируются от традиционных (аналитическое изложение исторического фона, разбор текста и музыки) до инновационных и интерактивных (метод проектов, сторителлинг, ролевая игра, цифровые технологии, интегрированные перформансы и др.). Объединяет их нацеленность на активизацию эмоциональной и ценностной сферы студентов. Такие методы до-

казали свою результативность: они повышают интерес молодежи к изучаемому материалу, делают занятия яркими и запоминающимися, а главное, способствуют глубокому усвоению патриотических и нравственных ценностей. В-третьих, обобщение результатов практического опыта показывает, что систематическое обращение к революционной музыкальной классике в вузах даёт измеримый воспитательный эффект. Студенты демонстрируют рост мотивации и знаний о национальной истории и культуре, у них формируется более ответственное отношение к общественному долгу. В их мировоззрении укрепляются такие черты, как любовь к Родине, гордость за свой народ, уважение к героям и предшественникам, готовность служить обществу. Одновременно развивается эстетическое восприятие, художественный вкус, творческие способности, то есть цели собственно музыкального образования также успешно достигаются. Все это свидетельствует о синергетическом эффекте комплексного подхода, когда искусство используется не только ради искусства, но и во имя воспитания личности.

Данные выводы согласуются с официальной позицией руководства Китая, согласно которой конечная миссия высшего образования – воспитание всесторонне развитых строителей социализма с высокими идеалами и нравственными качествами (*立德树人*). Творчество Сянь Синхая, как показал анализ, стало важным подспорьем в реализации этой миссии. Через музыку композитора китайское образование эффективно транслирует молодежи ценности и идеалы, связывающие поколение победителей прошлого с поколением созидателей будущего. Как отмечают исследователи, кантата «Жёлтая река» сегодня воспринимается студентами не только как патриотический гимн прошлого, но и как актуальный призыв, обращенный к ним самим: быть едиными, сильными духом и преданными своему Отечеству. Это значит, что наследие Сянь Синхая продолжает жить и действовать в новом историческом контексте, оставаясь источником вдохновения и духовной стойкости для китайской молодёжи.

Подводя итог, можно констатировать, что современные практики обращения к творчеству Сянь Синхая в музыкальном образовании Китая доказали свою результативность и имеют большие перспективы. Их дальнейшее распространение и поддержка со стороны образовательной системы позволят ещё более полно реализовать педагогический потенциал великого наследия, укрепляя в подрастающем поколении ценности, на которых зиждется сплочённость и процветание нации. Это важнейший аксиологический урок, который искусство даёт образованию: великое музыкальное произведение способно воспитать великий дух, а значит, обращение к творчеству Сянь Синхая – это вклад в формирование уверенного, сплочённого и устремлённого в будущее общества.

Библиографический список


1. 习近平. 用好红色资源，传承好红色基因，把红色江山世世代代传下去[J]. 求是. 2021; № 10). (Си Ц. Использовать красные ресурсы, наследовать красные гены и передавать красную Родину из поколения в поколение. *Цючжи.* 2021; № 10).
2. 王霞. “课程思政”理念下中国艺术歌曲在高校声乐教学中的应用[J]. 沧州师范学院学报. 2020; № 4: 90–93. (Ван С. Применение китайских художественных песен в вузовском вокальном обучении в контексте концепции «идеологического курса». *Журнал Цанчжоуского педагогического университета*. 2020; № 4: 90–93).
3. 郭冰茹. 冼星海: 从广东走出的“人民音乐家”[J]. 统战观察. 2020; № 10: 4–9. (Го Б. Сянь С.: «Народный музыкант», вышедший из Гуандуна. *Обозрение единого фронта*. 2020; № 10: 4–9).
4. 曹卓妍, 李森. 文化自信视角下经典红色歌曲演唱与传播的思考–以《黄河大合唱》为例[J]. 音乐生活. 2024; № 12: 34–37. (Цао Ч., Ли Ш. Осмысление исполнения и распространения классических красных песен с позиции культурной уверенности: на примере «Кантаты «Жёлтая река». *Музыкальная жизнь*. 2024; № 12: 34–37).
5. 刘晓慧. 《黄河大合唱》的经典化过程与红色音乐的美育价值[J]. 西安音乐学院学报. 2024; Т. 43, № 3: 137–141. (Лю С. Процесс канонизации кантаты «Жёлтая река» и эстетическая ценность красной музыки. *Вестник Сианьской консерватории*. 2024; Т. 43, № 3: 137–141).
6. 杜新平. 红色经典音乐文化在高校公选课思政育人研究–以《黄河大合唱》为例[J]. 艺术评鉴. 2021; № 22: 96–98. (Ду С. Исследование воспитательной роли красной музыкальной культуры в элективных курсах вузов: на примере «Кантаты «Жёлтая река». *Искусствоведение*. 2021; № 22: 96–98).
7. 尤鸿.《黄河大合唱》合唱作品赏析[J]. 戏剧之家. 2024; № 4: 106–108. (Ю Х. Анализ хорового произведения «Кантата «Жёлтая река». *Дом драмы*. 2024; № 4: 106–108).
8. 辛苗苗.《黄河大合唱》：民族精神的激昂颂歌与时代强音[J]. 新研究. 2025; № 5: 43–45. (Синь М. Кантата «Жёлтая река»: воодушевлённый гимн национальному духу и мощный голос эпохи. *Новые исследования*. 2025; № 5: 43–45).
9. 刘凯华, 王春然.《黄河大合唱》在铸牢中华民族共同体意识中的角色[J]. 黄河之声. 2024; № 21: 40–43. (Лю К., Ван Ч. Роль кантаты «Жёлтая река» в укреплении сознания единой китайской нации. *Голос Хуанхэ*. 2024; № 21: 40–43).
10. 李霞, 范晓霞, 张东枚. 红色经典音乐在大学生党史学习教育中的融合实践研究[J]. 中国军转民. 2021; № 2: 190–193. (Ли С., Фань С., Чжан Д. Практика интеграции красной классической музыки в обучение студентов истории партии. *Китай: военные технологии для гражданских нужд*. 2021; № 2: 190–193).
11. 余大卫.《黄河大合唱》的艺术特征及其当代价值[J]. 铜陵学院学报. 2024; № 3: 71–74. (Юй Д. Художественные особенности и современное значение кантаты «Жёлтая река». *Вестник Тунлинского института*. 2024; № 3: 71–74).
12. 于竞游. 红色音乐资源融入艺术类高校思想政治理论课的路径探析[J]. 大众文艺. 2020; № 17: 192–194. (Юй Ц. Пути интеграции ресурсов красной музыки в преподавание политико-идеологических дисциплин в художественных вузах. *Массовое искусство и литература*. 2020; № 17: 192–194).
13. 《冼星海全集》第七卷[M].《冼星海全集》编委会编. 广州: 广东高等教育出版社, 1991. (*Полное собрание сочинений Сянь Синхая*. Гуанчжоу: Издательство высшего образования провинции Гуандун, 1991; Т. VII).
14. 吕雪婷. 应用型高校合唱选修课“课程思政”教学设计研究与实践–以《黄河大合唱》为例[J]. 艺术评鉴. 2022; № 13: 113–116. (Люй С. Исследование и практика проектирования элективного курса по хоровому пению в прикладных вузах с учётом «курса идеологии»: на примере «Кантаты «Жёлтая река». *Искусствоведение*. 2022; № 13: 113–116).
15. 王敏. 经典音乐作品《黄河大合唱》的实践育人教学设计研究[J]. 戏剧之家. 2024; № 31: 109–111. (Ван М. Исследование педагогического дизайна практического воспитания на примере классического музыкального произведения «Кантата «Жёлтая река». *Дом драмы*. 2024; № 31: 109–111).


References


1. 习近平. 用好红色资源，传承好红色基因，把红色江山世世代代传下去[J]. 求是. 2021; № 10). (Si C. Ispol'zovat' krasnye resursy, nasledovat' krasnye geny i peredavat' krasnuyu Rodinu iz pokoleniya v pokolenie. *Cyuchzhi.* 2021; № 10).
2. 王霞. “课程思政”理念下中国艺术歌曲在高校声乐教学中的应用[J]. 沧州师范学院学报. 2020; № 4: 90–93. (Van S. Primenenie kitajskih hudozhestvennyh pesen v vuzovskom vokal'nom obuchenii v kontekste koncepcii «ideologicheskogo kursa». *Zhurnal Canchzhouskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 4: 90-93).
3. 郭冰茹. 冼星海: 从广东走出的“人民音乐家”[J]. 统战观察. 2020; № 10: 4–9. (Go B. Syan' S.: «Narodnyj muzykant», vyshedshij iz Guanduna. *Obozrenie edinogo fronta*. 2020; № 10: 4-9).
4. 曹卓妍, 李森. 文化自信视角下经典红色歌曲演唱与传播的思考–以《黄河大合唱》为例[J]. 音乐生活. 2024; № 12: 34–37 (Cao Ch., Li Sh. Osmyslenie ispolneniya i rasprostraneniya klassicheskih krasnyh pesen s pozicii kul'turnoj uverennosti: na primere «Kantaty «Zheltaya reka». *Muzykal'naya zhizn'*. 2024; № 12: 34-37).
5. 刘晓慧. 《黄河大合唱》的经典化过程与红色音乐的美育价值[J]. 西安音乐学院学报. 2024; Т. 43, № 3: 137–141. (Lyu S. Process kanonizacii kantaty «Zheltaya reka» i `esteticheskaya cennost' krasnoj muzyki. *Vestnik Sian'skoj konservatorii.* 2024; Т. 43, № 3: 137-141).
6. 杜新平. 红色经典音乐文化在高校公选课思政育人研究–以《黄河大合唱》为例[J]. 艺术评鉴. 2021; № 22: 96–98. (Du S. Issledovanie vospitatel'noj roli krasnoj muzykal'noj kul'tury v `elektivnyh kursah vuzov: na primere «Kantaty «Zheltaya reka». *Iskusstvovedenie*. 2021; № 22: 96-98).
7. 尤鸿.《黄河大合唱》合唱作品赏析[J]. 戏剧之家. 2024; № 4: 106–108. (Yu H. Analiz horovogo proizvedeniya «Kantata «Zheltaya reka». *Dom dramy*. 2024; № 4: 106-108).
8. 辛苗苗.《黄河大合唱》：民族精神的激昂颂歌与时代强音[J]. 新研究. 2025; № 5: 43–45. (Sin' M. Kantata «Zheltaya reka»: voodushevlennyj gimn nacional'nomu duhu i moschnyj golos `epohi. *Novye issledovaniya*. 2025; № 5: 43-45).
9. 刘凯华, 王春然.《黄河大合唱》在铸牢中华民族共同体意识中的角色[J]. 黄河之声. 2024; № 21: 40–43. (Lyu K., Van Ch. Rol' kantaty «Zheltaya reka» v ukreplenii soznaniya edinoj kitajskoj nacii. *Golos Huanh`e*. 2024; № 21: 40-43).
10. 李霞, 范晓霞, 张东枚. 红色经典音乐在大学生党史学习教育中的融合实践研究[J]. 中国军转民. 2021; № 2: 190–193. (Li S., Fan' S., Chzhan D. Praktika integracii krasnoj klassicheskoj muzyki v obuchenie studentov istorii partii. *Kitaj: voennye tehnologii dlya grazhdanskih nuzhd*. 2021; № 2: 190-193).
11. 余大卫.《黄河大合唱》的艺术特征及其当代价值[J]. 铜陵学院学报. 2024; № 3: 71–74. (Yuj D. Hudozhestvennye osobennosti i sovremennoe znachenie kantaty «Zheltaya reka». *Vestnik Tunlinskogo instituta*. 2024; № 3: 71-74).
12. 于竞游. 红色音乐资源融入艺术类高校思想政治理论课的路径探析[J]. 大众文艺. 2020; № 17: 192–194. (Yuj C. Puti integracii resursov krasnoj muzyki v prepodavanie politiko-ideologicheskih disciplin v hudozhestvennyh vuzah. *Massovoe iskusstvo i literatura*. 2020; № 17: 192-194).
13. 冼星海全集》第七卷[M].《冼星海全集》编委会编. 广州: 广东高等教育出版社, 1991. (*Polnoe sobranie sochinenij Syan' Sinhaya*. Guanchzhou: Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya provincii Guandun, 1991; T. VII).
14. 吕雪婷. 应用型高校合唱选修课“课程思政”教学设计研究与实践–以《黄河大合唱》为例[J]. 艺术评鉴. 2022; № 13: 113–116. (Lyuj S. Issledovanie i praktika proektirovaniya `elektivnogo kursa po horovomu peniyu v prikladnyh vuzah s uchetom «kursa ideologii»: na primere «Kantaty «Zheltaya reka». *Iskusstvovedenie*. 2022; № 13: 113-116).
15. 王敏. 经典音乐作品《黄河大合唱》的实践育人教学设计研究[J]. 戏剧之家. 2024; № 31: 109–111. (Van M. Issledovanie pedagogicheskogo dizajna prakticheskogo vospitaniya na primere klassicheskogo muzykal'nogo proizvedeniya «Kantata «Zheltaya reka». *Dom dramy*. 2024; № 31: 109-111).


*Статья поступила в редакцию 06.09.25*

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-268-270

***Dorofeev E.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Lifting and Transport Machines and Complexes, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: 79180401222@yandex.ru*

**FORMATION OF THE ECONOMIC CULTURE OF GRADUATES OF MARITIME UNIVERSITIES: METHODOLOGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATION.** At the stage of the process of total digitalization, as well as the development and implementation of artificial intelligence in the economic space, the key task for training new generation specialists is their integration into educational plans and programs. The marine industry, being an integral part of the global economy, also faces the need to introduce advanced technologies. The formation of the economic culture of graduates of maritime universities with the ability to perceive and use all the capabilities of artificial intelligence is of particular importance, due to the need to optimize management processes, increase safety and reduce operating costs, and the need to adapt to the new economic realities associated with digitalization. The objective of the study is to develop methodological approaches to the integration of AI into the process of forming economic culture among cadets, which will improve their professional competence and competitiveness in the labor market. The author offers some results of an analysis of the current state and prospects for the development of AI technologies in the context of their application in the educational field, provides methodological recommendations for integrating AI into the cadet training process, taking into account the specifics of their future professional activities, as well as recommendations for integrating AI into educational programs and professional development processes for marine specialists.

*Key words:* **economic culture, artificial intelligence, marine specialists, education, graduates of marine universities, methodology**

***Е.М. Дорофеев****, канд. пед. наук, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: 79180401222@yandex.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКОВ МОРСКИХ ВУЗОВ: МЕТОДОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

На этапе процесса тотальной цифровизации, а также развития и внедрения искусственного интеллекта в экономическом пространстве ключевой задачей для подготовки специалистов нового поколения является их интеграция в образовательные планы и программы. Морская отрасль, являясь неотъемлемой частью мировой экономики, также сталкивается с необходимостью внедрения передовых технологий. Сформированность экономической культуры выпускников морских вузов, обладающих способностями к восприятию и использованию всех возможностей искусственного интеллекта, приобретает особую значимость, что обусловлено необходимостью оптимизации процессов управления, повышения безопасности и снижения эксплуатационных затрат, необходимостью адаптации к новым экономическим реалиям, связанным с цифровизацией. Данное исследование посвящено разработке методологических подходов к интеграции искусственного интеллекта в процесс формирования экономической культуры у кадетов, что позволит повысить их профессиональную компетентность и конкурентоспособность на рынке труда. В статье автором предложены результаты анализа текущего состояния и перспектив развития технологий искусственного интеллекта в контексте их применения в образовательной сфере, даны методологические рекомендации по интеграции искусственного интеллекта в процесс обучения кадетов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности, а также рекомендации по интеграции искусственного интеллекта в образовательные программы и процессы повышения квалификации морских специалистов.

*Ключевые слова:* **экономическая культура, искусственный интеллект, морские специалисты, образование, выпускники морских вузов, методология**

Актуальность проблемы исследования обусловлена глобальными изменениями в сфере экономики, вызванными внедрением цифровых технологий и искусственного интеллекта, вносящими существенные преобразования в различные сферы человеческой деятельности, что требует обновления организационных структур, методов управления и коммуникации в образовании. Морская отрасль как часть экономического пространства также проходит адаптационный период, внедряя современные передовые решения, связанные с использованием искусственного интеллекта, машинного обучения и автоматизации всех технологических процессов. Поэтому сегодня становится актуальным и необходимым решение проблемы формирования и развития экономической культуры будущих морских специалистов посредством инновационных технологий, методов и форм обучения, например, таких как онлайн курсы, персонализированное обучение с применением искусственного интеллекта и пр.

В сложившихся условиях цифровизации и автоматизации процессов навигации в морской сфере экономическая культура, рассматриваемая в контексте с развитием способностей к применению искусственного интеллекта выпускниками морских вузов, обеспечивает результативность и планомерность использования современных технологий, повышает безопасность судов в водных акваториях, а также оказывает влияние на личностный рост специалистов и их конкурентоспособность на мировом рынке труда. Рассматривая проблему развития экономической культуры, важно учитывать специализацию обучающихся и степень введения искусственного интеллекта (ИИ) в решение разнообразных профессиональных задач (например, применение искусственного интеллекта для снижения затрат на проведение морских перевозок). В связи с чем исследование методологических аспектов интеграции ИИ в формирование экономической культуры морских специалистов представляется актуальным и востребованным.

Методологическая основа исследования: системно-деятельностный подход, который позволяет рассматривать процесс интеграции ИИ в образовательный процесс как сложную систему, состоящую из множества взаимосвязанных элементов.

Целью данного исследования является разработка и систематизация методологических подходов к интеграции искусственного интеллекта в процесс формирования экономической культуры у выпускников морского вуза, что позволит повысить их профессиональную компетентность и конкурентоспособность на рынке труда.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

1) проанализировать текущее состояние и перспективы развития технологий ИИ в контексте их применения в образовательной сфере;

2) определить ключевые компоненты экономической культуры, необходимые для подготовки морских специалистов;

3) разработать методологические рекомендации по интеграции ИИ в процесс обучения кадетов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Методологическая основа исследования включает системный подход, который позволяет рассматривать процесс как сложную систему, состоящую из множества взаимосвязанных элементов. Также используются методы сравнительного анализа, моделирования для обоснования предложенных методологических рекомендаций.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении педагогических знаний о формировании экономической культуры выпускников морских вузов средствами искусственного интеллекта на современном этапе цифровизации морской отрасли. Результаты и выводы, полученные автором в процессе исследования могут быть использованы в образовательной практике морских учебных учреждений.

Практическая значимость исследования состоит в том, что применение в образовательном процессе морских вузов методологических рекомендаций для повышения качества подготовки выпускников и их адаптации к современным экономическим условиям обеспечит укрепление кадрового потенциала морской отрасли и повысит ее конкурентоспособность на рынке труда.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании новых методологических подходов для внедрения элементов искусственного интеллекта в воспитательный процесс, направленный на формирование экономической культуры обучающихся морским специальностям.

Современный период развития экономического сообщества отличается повышенным интересом к развитию, внедрению и применению технологий искусственного интеллекта. Многие отечественные ученые (Е.В. Везетиу и Н.Б. Романова [1], Э.Ш. Бекирова [2], И.С. Иванченко [3], А.Х. Чупанова и М.А. Абдурахманова [4] и др.) в своих научных исследованиях отмечают, что вовлечение ИИ-технологий в образовательный процесс позволяет обнаружить потенциал для повышения эффективности обучения и подготовки современных специалистов, которые обладают способностями к поиску и обработке больших объемов информации с помощью современных автоматизированных и электронных устройств, что обеспечивает результативность их деятельности при функционировании в условиях динамично развивающейся экономики.

Например, Н.Б. Романова и Е.В. Везетиу [1] предлагают рассматривать высшее образование как площадку для тестирования продуктов искусственного интеллекта и цифровой трансформации образовательной среды.

Э.Ш. Бекирова [2] в качестве результатов своего анализа представляет преимущества и потенциальные риски, которые связаны с использованием работы искусственного интеллекта и ИИ-технологий.

И.С. Иванченко [3] обсуждает границы допустимого влияния нейросетей в высшем образовании. Соглашаясь с ее мнением, ученые А.Х. Чупанова и М. А. Абдурахманова [4] отмечают, что цифровизация в целом как глобальный тренд оказывает существенное влияние на все аспекты образовательной деятельности, включая структуру, содержание и методы преподавания.

Несомненно, что в последнее десятилетие развитие искусственного интеллекта находит широкое применение в различных отраслях экономики, и морская отрасль как одна из наиболее динамично развивающихся и технологически сложных сфер, не является исключением. Казалось бы, что с теоретической точки зрения применение искусственного интеллекта в морской отрасли представляет собой междисциплинарную задачу, но она требует интеграции знаний из таких областей, как информатика, математика, физика, инженерия и экономика. С практической точки же зрения искусственный интеллект уже находит широкое применение в морской отрасли. В частности, в процессе технической оценки состояния судов также используются устройства со встроенными элементами искусственного интеллекта. Наблюдение и анализ практической работы морской отрасли показал, что одним из ключевых направлений внедрения искусственного интеллекта является разработка алгоритмов машинного обучения и нейронных сетей, способных анализировать большие объемы данных, получаемых с различных морских платформ и судов. Например, данные от метеорологической службы, данные о состоянии моря, навигационные данные, данные системы автоматического управления судами, которые применяют различные алгоритмы искусственного интеллекта. Все получаемые данные и их электронная обработка позволяют повысить эффективность навигации и обеспечить безопасность морских перевозок.

Применение искусственного интеллекта имеет не только преимущества. На этапе его внедрения уже возникает множество серьезных проблем, которые требуют срочного решения. Например, к таким проблемам можно отнести уязвимость перед кибератаками, влияющую на безопасность судоходства в целом. В навигации и управлении судами остро стоит проблема недостаточной прозрачности и объяснимости алгоритмов, предлагаемых искусственным интеллектом, что в некоторых случаях приводит к негативным последствиям.

Несмотря на ряд недостатков, применение технологий искусственного интеллекта в морской индустрии считается весьма перспективным. Для достижения многих целей необходимо решить ряд теоретических и практических задач в морской отрасли, связанных не только с разработкой и внедрением надежных и безопасных ИИ-систем, но и с проблемой внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс морских вузов для подготовки высококвалифицированных морских специалистов.

Среди ученых, проводивших исследования в данной области, можно назвать А.Н. Томилина [5; 6], Е.М. Дорофеева [5], М.Л. Сомко [6]. В их научных исследованиях неоднократно указывается на необходимость уделять особое внимание проблемам влияния искусственного интеллекта на формирование экономической культуры у кадетов морских специальностей.

А.Н. Томилин и Е.М. Дорофеев [5] высказывают мнение о том, что в условиях глобализации и усиления конкуренции на мировом рынке труда выпускники морских учебных заведений должны обладать не только техническими знаниями и навыками, но и глубоким пониманием экономических процессов, принципов управления и принятия решений в условиях неопределенности.

М.Л. Сомко и А.Н. Томилин [6], рассматривая основные аспекты формирования экономической культуры у кадетов морских вузов, предлагают выделять основные методологические подходы, которые важно применять в учебном процессе.

Бесспорно, что глобализация, цифровизация, а вместе с тем и искусственный интеллект кардинально меняют всю мировую экономику, оказывая существенное влияние на все отрасли, включая морскую. В условиях стремительного технологического развития и жесткой конкуренции внедрение искусственного интеллекта становится важным и определяющим фактором успешности специалистов.

Морская индустрия сама по себе весьма сложная система, требующая от специалистов высокой квалификации и умения принимать решения в условиях неопределенности и высоких рисков. Именно поэтому внедрение искусственного интеллекта в процесс образования морских вузов требует изменения образовательных программ, которые должны быть направлены прежде всего на повышение профессиональной компетентности, развитие аналитических навыков и экономической культуры кадров для морской индустрии.

На основе анализа вышеперечисленных современных научных отечественных источников можно отметить, что внедрение искусственного интеллекта в образовательные программы играет *главную роль в подготовке морских специалистов,* поскольку позволяет:

1) автоматизировать и оптимизировать процессы обучения: ИИ ускоряет обработку больших объемов информации, персонализируя учебные материалы и адаптируя их под индивидуальные потребности кадетов;

2) развивать экономическое профессиональное мышление и навыки работы с данными: современные технологии предоставляют инструменты для анализа больших данных, что особенно важно для прогнозирования и принятия решений в морской индустрии;

3) осваивать инновационные методы управления: ИИ-технологии позволяют моделировать и симулировать различные сценарии, помогая кадетам морских вузов лучше понимать сложные процессы и принимать конструктивные решения;

4) формировать экономическую культуру: цифровые компетенции становятся основой для понимания экономических процессов, что критически важно для эффективного управления ресурсами и принятия стратегических решений.

То есть основное значение искусственного интеллекта в подготовке морских специалистов в образовательной среде вузов состоит в обеспечении их адаптивности и готовности к вызовам цифровой экономики в процессе профессиональной деятельности.

Успешное внедрение искусственного интеллекта в образовательные программы требует разработки новых комплексных методологических подходов, опирающихся на современные образовательные технологии. Современный этап развития морского образования отличается такими уже зарекомендовавшими себя подходами, как: модульно-проектный подход; подход междисциплинарного синтеза знаний; подход использования виртуальных симуляторов; подход применения персонализированного обучения.

1. Модульно-проектный подход основан на применении спец-модулей, которые для выполнения практических задач, моделирующих реальные морские операции, используют различные формы искусственного интеллекта. Модульно-проектный подход способствует развитию системного и критического мышления, а также навыков междисциплинарного взаимодействия и коммуникаций. В процессе применения ИИ для решения конкретных задач кадеты морских специальностей учатся лучше понимать его возможности и ограничения в профессиональной деятельности.

2. Подход междисциплинарного синтеза знаний: решение сложных профессиональных задач в морской отрасли немыслимо без интеграции знаний экономики, морской инженерии, судоходства, судостроения, информатики, искусственного интеллекта и пр. Междисциплинарный подход формирует у кадетов морских вузов целостное представление и понимание современных тенденций и проблем морской индустрии.

3. Подход использования виртуальных симуляторов: виртуальные симуляторы играют важную роль в отработке практических навыков кадетов морских вузов, что обеспечивает безопасность судоходства в морской акватории.

4. Подход применения персонализированного обучения деятельности: системы адаптивного обучения на основе ИИ-технологий позволяют учитывать индивидуальные особенности, возможности и потребности каждого обучающегося. Адаптированные программы, расписание занятий, возможность варьирования профессиональных задач по уровню восприятия нового знания и его применения позволяют отработать профессиональные навыки и довести их до совершенств.

Перечисленные выше методологические подходы, направленные на внедрение различных элементов ИИ-технологий в учебный процесс морского вуза, обеспечивают эффективность организации конструктивной образовательной среды, содержание которой насыщено инновационными средствами обучения, позволяющими ориентировать обучающихся на реальные потребности отрасли. На сегодняшний день *структуру конструктивной образовательной среды* можно представить в виде четырех платформ: персонализационного обучения, интерактивного образования, адаптивно-симуляторная, контрольно-надзорная.

1. Платформа персонализационного обучения. Внедрение искусственного интеллекта в этот процесс позволяет создать более персонализированные и адаптивные образовательные программы, учитывающие индивидуальные особенности каждого из кадетов. Потенциал искусственного интеллекта в области персонализационного обучения заключается в том, что алгоритмы анализируют успехи и затруднения каждого кадета и адаптируют учебный материал в соответствии с его индивидуальными потребностями, что позволяет повысить эффективность обучения и ускорить процесс формирования экономической культуры.

2. Интерактивные образовательные платформы. Образовательные платформы, оснащенные искусственным интеллектом, позволяют справляться с анализом больших данных и тем самым прогнозировать экономические тенденции в морской отрасли, что способствует более глубокому пониманию экономических процессов и формированию экономического мышления кадетов.

3. Адаптивные симуляторные платформы. Интерактивные образовательные платформы с эффектом имитационной деятельности используются для отработки профессиональных навыков кадетов, обеспечения развития их экономического мышления и готовности принимать обоснованные решения в условиях неопределённости. С помощью адаптивных симуляторных платформ можно моделировать различные экономические ситуации, а погружение в них помогает кадетам как теоретизировать, так и отрабатывать практические навыки в учебной обстановке.

4. Платформы контроля и досмотра. Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс требует тщательной методологической проработки с учетом различных этических и правовых аспектов. На данной платформе важно разработать и внедрить механизмы контроля качества и эффективности образовательных программ, основанных на ИИ, чтобы гарантировать их соответствие высоким стандартам профессиональной подготовки специалистов в морской отрасли.

Конструктивная образовательная среда, обогащенная передовыми ИИ-технологиями, является ключом к успешному профессиональному развитию и конкурентоспособности выпускников. Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс морских вузов с помощью конструктивной образовательной среды способствует формированию экономической культуры у кадетов и готовит их к реальным вызовам морской отрасли.

*Цели внедрения* искусственного интеллекта включают: повышение качества подготовки морских специалистов; адаптацию учебных программ к потребностям морской индустрии; персонализацию обучения для развития профессиональных навыков; автоматизацию оценки знаний; подготовку кадров по цифровой трансформации и использованию передовых технологий. Для эффективного внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс морского вуза рекомендуем:

1) проанализировать текущее состояние потребностей: изучить существующие программы, выявить пробелы в знаниях и определить задачи, которые можно решить с помощью искусственного интеллекта;

2) разработать стратегию: выбрать приоритетные направления (симуляторы, аналитические системы, автоматизация обучения) и учесть специфику морской индустрии;

3) внедрить ИИ в обучение: использовать адаптивные системы на основе искусственного интеллекта для персонализации программ, внедрить виртуальные тренажеры и интеллектуальных ассистентов;

4) обеспечить качество безопасности: осуществлять постоянный мониторинг работы ИИ-систем, соблюдать этические и правовые нормы, а также осуществлять обучение преподавателей и сотрудников работе с новыми технологиями;

5) оценивать результаты: регулярно анализировать эффективность, вносить изменения на основе обратной связи и обновление программ и технологий, что обеспечит постоянное совершенствование образовательного процесса

Таким образом, применение искусственного интеллекта в образовательном процессе становится ключевым фактором устойчивого развития морской индустрии в XXI веке, обеспечивая подготовку кадров, готовых к вызовам будущего и способных вносить вклад в глобальное экономическое развитие.

В заключение отметим, что технологии искусственного интеллекта в современном образовании заняли одну из ключевых позиций. Особую роль они играют в подготовке морских специалистов, поскольку их профессиональная деятельность непосредственно связана с эксплуатацией сложных судовых систем и автоматизированных устройств с интеллектуальной цифровой поддержкой. В связи с чем эффективность образовательного процесса морских вузов обусловлена непрерывным процессом адаптации учебных планов и программ к требованиям цифровой экономики и гармоничной учебной деятельностью в конструктивной образовательной среде, адаптированной к формированию компетенций в решении профессиональных задач в быстро меняющейся морской среде.

Искусственный интеллект, интегрированный в конструктивную образовательную среду вуза, позволяет персонализировать обучение кадетов морского университета: учитывать личностные возможности, потребности, выбор оптимальной формы и времени изучения нового материала, самоконтроля и оценки умений и навыков.

Кроме того, искусственный интеллект открывает новые возможности для моделирования и симуляции морских операций, позволяя кадетам морских вузов отрабатывать профессиональные навыки в виртуальной среде, что особенно актуально для подготовки специалистов, чья деятельность связана с высокими рисками и ответственностью, такими как управление морскими судами или участие в спасательных операциях.

Комплексные методологические подходы, сочетающие модульно-проектное обучение, междисциплинарный синтез знаний, виртуальные симуляторы и персонализированные образовательные траектории, формируют высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать в условиях динамично меняющейся среды. Разработанные методологические подходы могут быть рекомендованы для внедрения в образовательные программы морских учебных заведений, поскольку интеграция искусственного интеллекта в процесс формирования экономической культуры у кадетов способствует повышению их профессиональной компетентности и готовности к работе в условиях цифровой экономики.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс морских специалистов является стратегически важным шагом на пути к созданию компетентного и адаптивного профессионального сообщества, способного эффективно решать задачи современной морской индустрии. Образовательное пространство, насыщенное инновационными технологиями в области искусственного интеллекта, предоставляет новые возможности для успешного развития карьеры и достижения высокой конкурентоспособности выпускников морских вузов.

В целом результаты исследования показывают, что сформулированные цель и задачи решены. Автором предложены новые методологические подходы для внедрения элементов искусственного интеллекта в воспитательный процесс, направленный на формирование экономической культуры обучающихся морским специальностям. Работа может представлять интерес для методистов и преподавателей вузов, готовящих специалистов морской отрасли.

Библиографический список


1. Везетиу Е.В., Романова Н.Б. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77-2: 73–76.
2. Бекирова Э.Ш. Технологии искусственного интеллекта как фактор повышения качества высшего образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77-1: 61–65.
3. Иванченко И.С. Оценка перспектив применения искусственного интеллекта в системе высшего образования. *Science for Education Today*. 2023; № 4-13: 170–194.
4. Чупанов А.Х., Абдурахманова М.А. Основные тенденции развития образовательной среды современного российского вуза в условиях цифровизации экономики. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 285–287.
5. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М. исследование уровней развития экономической культуры кадетов в процессе самоконтроля средствами аудиовизуализации. *Человек и образование*. 2018; № 3 (56): 85–89.
6. Томилин А.Н., Сомко М.Л. Сущностные положения формирования экономической культуры курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 59–63.


References


1. Vezetiu E.V., Romanova N.B. Iskusstvennyj intellekt kak innovacionnyj instrument vnedreniya sovremennyh sredstv obucheniya v obrazovatel'nyj process vysshih uchebnyh zavedenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-2: 73-76.
2. Bekirova `E.Sh. Tehnologii iskusstvennogo intellekta kak faktor povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-1: 61-65.
3. Ivanchenko I.S. Ocenka perspektiv primeneniya iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya. *Science for Education Today*. 2023; № 4-13: 170-194.
4. Chupanov A.H., Abdurahmanova M.A. Osnovnye tendencii razvitiya obrazovatel'noj sredy sovremennogo rossijskogo vuza v usloviyah cifrovizacii `ekonomiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 285-287.
5. Tomilin A.N., Dorofeev E.M. issledovanie urovnej razvitiya `ekonomicheskoj kul'tury kadetov v processe samokontrolya sredstvami audiovizualizacii. *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 3 (56): 85-89.
6. Tomilin A.N., Somko M.L. Suschnostnye polozheniya formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 59-63.


*Статья поступила в редакцию 10.09.25*

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-270-274

***Adilova D.Zh.,*** *postgraduate, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: adylovsuhrat666@gmail.com*
***Vasilyeva M.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vas_mi@mail.ru*

**PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE TO UZBEK SCHOOLCHILDREN.** The relevance of the research is due to the growing importance of intercultural communication and the need for Uzbek schoolchildren to develop competencies in the field of Russian speech etiquette. The article identifies the main pedagogical problems that arise in the process of teaching Russian speech etiquette to secondary school students in Uzbekistan. The researchers analyze theoretical sources on speech etiquette and methods of teaching it, identifies the features of the socio-cultural context of Uzbekistan that hinder the effective assimilation of the norms of Russian speech etiquette, and makes recommendations for optimizing the learning process. The following conclusions are formulated as a result of the study: theoretical analysis revealed three main pedagogical problems that hinder the effective teaching of Russian speech etiquette to Uzbek schoolchildren (socio-cultural context, student motivation and lack of methodological support). Overcoming difficulties involves the development of curricula

with the adaptation of educational materials to the realities of the Uzbek socio-cultural environment and the formation of a conscious attitude towards the Russian language as a means of communication.

*Key words:* **linguistics, philology, speech etiquette, Uzbek language, Russian language, pedagogy**

***Д.Ж. Адилова**, аспирант, РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: adylovsuhrat666@gmail.com*
***М.И. Васильева**, канд. пед. наук, доц., РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vas_mi@mail.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ УЗБЕКСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность выполненного исследования обусловлена растущей значимостью межкультурной коммуникации и необходимостью формирования у узбекских школьников компетенций в области русского речевого этикета. В статье были выявлены основные педагогические проблемы, которые возникают в процессе обучения русскому речевому этикету у учащихся средних школ Узбекистана. В статье проведен анализ теоретических источников по речевому этикету и методике его преподавания, выявлены особенности социокультурного контекста Узбекистана, препятствующие эффективному усвоению норм русского речевого этикета, сформулированы рекомендации по оптимизации процесса обучения. По итогу исследования были сформулированы следующие выводы: теоретический анализ выявил три основные педагогические проблемы, препятствующие эффективному обучению русскому речевому этикету узбекских школьников (социокультурный контекст, мотивация учащихся и недостаточность методического обеспечения). Преодоление трудностей предполагает разработку учебных программ с адаптацией учебных материалов к реалиям узбекской социокультурной среды и формирование осознанного отношения к русскому языку как средству коммуникации.

*Ключевые слова:* **лингвистика, филология, речевой этикет, узбекский язык, русский язык, педагогика**

Актуальность исследования по теме обучения русскому речевому этикету узбекских школьников определяется тем, что русский язык продолжает играть важную роль в системе образования и профессиональной деятельности в Узбекистане. Более того, знание норм русского речевого этикета необходимо для эффективной коммуникации с носителями языка, успешной адаптации в русскоязычной среде, что существенно расширяет возможности для получения высшего образования и трудоустройства. Развитие международных контактов Узбекистана также диктует необходимость формирования у молодежи компетенций в области межкультурной коммуникации. Речевой этикет как часть национальной культуры представляет собой инструмент межкультурного взаимодействия и позволяет избегать коммуникативных ошибок и недопонимания. Специфика социокультурного контекста Узбекистана с его богатыми традициями и ценностями может создавать определенные трудности в процессе усвоения норм русского речевого этикета, основанных на иных культурных принципах. Пожалуй, самой большой сложностью для узбекских школьников является языковая интерференция, когда правила и нормы родного языка автоматически и неосознанно экстраполируются на изучаемый иностранный язык. Нормы речевого этикета также подвержены интерференции. При этом узбекский речевой этикет отличается подчеркнутым уважением к старшим, гостеприимством и использованием пространных формул вежливости. В частности, в узбекской культуре считается неприемлемым перебивать собеседника, повышать голос или проявлять открытое несогласие [1, с. 339]. Важную роль играет такая невербальная коммуникация, как поклон головы в знак уважения или рукопожатие обеими руками. В обоих языках существуют разнообразные формулы приветствия, прощания, извинения, благодарности и обращения, которые варьируются в зависимости от социальных факторов и ситуации общения. Понимание особенностей речевого этикета родной и иностранной культуры необходимо для эффективной межкультурной коммуникации в русскоязычной среде [2–10].

Проблемы межкультурной коммуникации и стратегии их преодоления получили достойное освещение в исследованиях таких авторов, как М.Р. Сафарова [3], М.А. Ярматова [5], Г. Илен [7], М. Хо [8], Р.Т. Лакофф [9], С. Миллс [10] и др. Особое внимание уделяется работам, посвященным вопросам межкультурной коммуникации и социолингвистики. В частности, для изучения речевого этикета особое значение имеют работы Н.И. Формановской, посвященные теоретическим основам речевого этикета и его роли в формировании культуры общения [4]. Методические принципы изучения формул речевого этикета изложены в трудах Т.Б. Лариной [2, с. 68]. Однако проблемы обучения русскому речевому этикету узбекских школьников рассмотрены всё ещё недостаточно.

Цель исследования состоит в выявлении основных педагогических проблем, которые возникают в процессе обучения русскому речевому этикету у учащихся средних школ Узбекистана.

Задачи исследования: провести анализ теоретических источников по речевому этикету и методике его преподавания; выявить особенности социокультурного контекста Узбекистана, препятствующие эффективному усвоению норм русского речевого этикета; сформулировать рекомендации по оптимизации процесса обучения.

Научная новизна исследования заключается в том, что обоснована необходимость формирования у школьников осознанного отношения к русскому языку как средству коммуникации и культурного обмена, а не только как к инструменту достижения академических целей.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что проведен научный анализ методической литературы по проблемам обучения русскому речевому этикету узбекских школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявлены особенности социокультурного контекста Узбекистана, препятствующие эффективному усвоению норм русского речевого этикета, и сформулированы рекомендации по оптимизации процесса обучения.

В основе исследования лежат теоретические труды российских и зарубежных лингвистов и филологов в области речевого этикета и методики преподавания русского языка. Методология исследования основана на лингвокультурном подходе и включает в себя следующие методы: историографический анализ научной литературы по теме исследования, синтез, обобщение, систематизация полученных результатов.

Теоретический анализ проблемы обучения русскому речевому этикету узбекских школьников позволил выявить ряд ключевых педагогических проблем. В первую очередь необходимо учитывать социокультурный контекст Узбекистана: в узбекской культуре существуют свои нормы и правила речевого поведения, которые могут отличаться от норм русского речевого этикета. Например, в узбекском языке сильнее, чем в русском, развита система уважительных форм обращения, а также существуют определенные табу и ограничения в выборе тем для разговора. Также в узбекской культуре, помимо формальных и неформальных приветствий и прощаний, важную роль играет уважение к старшим. Такой социокультурный контекст проявляется не только в выборе формы обращения («aka», «ora»), но также и в манере разговора, жестах и невербальном поведении. Например, при разговоре со старшим принято стоять прямо, не перебивать и проявлять внимание к его словам [1, с. 337].

Необходимо также учитывать и влияние исламской культуры: например, традиция «Assalomu alaykum» и ответ «Va alaykum assalom» являются прямым следствием влияния ислама, который пронизывает многие аспекты узбекского общества. Данная форма приветствия не только является выражением уважения, но также пожеланием мира и благополучия собеседнику. Еще один важный аспект, а именно гостеприимство, является важной частью узбекской культуры: приглашение в гости и угощение чаем является знаком уважения и дружбы. Во время приема гостей важно проявлять внимание к их потребностям и стараться создать комфортную обстановку. А отказ от приглашения в гости может быть воспринят как неуважение.

Коммуникация и невербальное общение в узбекском обществе также имеют свои особенности: например, зрительный контакт является важным элементом коммуникации, но следует избегать пристального взгляда, который может быть воспринят как вызов. Также важно учитывать дистанцию между собеседниками, которая в узбекской культуре, как правило, больше, чем в западной. Более того, в узбекской культуре, как и во многих культурах Востока, коммуникация пронизана нормами уважения, почитания старших и соблюдения социальной дистанции, что выражается в развитой системе уважительных форм обращения (например, использование слов «сиз» при обращении к старшим или незнакомым людям) и избегании прямого несогласия или критики. Подобные нормы, глубоко укорененные в традициях и обычаях, могут вступать в противоречие с нормами русского речевого этикета, где преобладают более демократичные и менее формальные формулы общения. В частности, в узбекской культуре существует понятие «андиша» (andisha), которое в русском переводе можно определить как учтивость, деликатность и заботу о чувствах собеседника. Данное понятие оказывает существенное влияние на выбор речевых стратегий и тактик, допустимых тем для обсуждения в определенных ситуациях, а также на регуляцию поведения в различных коммуникативных ситуациях. В узбекском обществе необходимо учитывать также существование определенных табу и ограничений в выборе тем для разговора, связанных с религиозными убеждениями, семейными ценностями и национальной идентичностью. Например, публичное обсуждение личных проблем или критика действий старших членов семьи считается неприемлемым. В русском речевом этикете, напротив, подобные темы могут быть допустимы в определенных ситуациях. На наш взгляд, игнорирование перечисленных соци-

Таблица 1

Основные различия русского и узбекского этикетов

| Категория | Русский (Формально) | Русский (Неформально) | Узбекский (Формально) | Узбекский (Неформально) | Контекст использования |
|---|---|---|---|---|---|
| Приветствие | Здравствуйте | Привет | Assalomu alaykum | Salom | Встреча с незнакомым человеком, официальная обстановка |
| Приветствие (утреннее) | Доброе утро | Утро доброе | Xayrli tong | Salom, tong yaxshimi? | Утро до полудня |
| Приветствие (дневное) | Добрый день | День добрый | Xayrli kun | Salom, ishlaringiz qalay? | С полудня до вечера |
| Приветствие (вечернее) | Добрый вечер | Вечер добрый | Xayrli kech | Salom, kech yaxshimi? | После наступления вечера |
| Прощание | До свидания | Пока | Xayr | Ko'rishguncha | Завершение разговора, официальная обстановка |
| Прощание (пожелание) | Всего доброго | Всего хорошего | Omon bo'ling | Sog' bo'ling | Прощание с пожеланием здоровья |
| Извинение (серьезное) | Искренне сожалею | Очень жаль | Afsusdaman, juda afsusdaman | Uzr, juda xafa bo'ldim | Выражение глубокого сожаления о случившемся |
| Извинение (незначительное) | Извините, пожалуйста | Простите | Kechirasiz | Uzr | Небольшая оплошность, случайное неудобство |
| Благодарность (искренняя) | Сердечно благодарю | Большое спасибо | Rahmat, ko'p rahmat | Katta rahmat | Выражение глубокой признательности за оказанную услугу |
| Благодарность (вежливая) | Благодарю вас | Спасибо | Rahmat | Rahmat | Стандартная благодарность |
| Обращение (уважительное) | Уважаемый (ая) [Имя Отчество] | [Имя] на «Вы» | [Имя] aka/opa | [Имя] | Обращение к старшим, руководителям |

окультурных различий может привести к недопониманию, конфликтам или даже оскорблению чувств собеседника.

В таблице 1 представлены различия в русском и узбекском речевых этикетах.

Рассмотрим более подробно каждый из анализируемых аспектов речевого этикета.

*1. Приветствия:* в русском языке наиболее распространенными формами приветствия являются «Здравствуйте», «Привет», «Добрый день/утро/вечер». В узбекском языке используются формы «Assalomu alaykum» (мир вам), «Yaxshi kelibsiz» (добро пожаловать), «Xayrli kun/tong/kech» (добрый день/утро/вечер). Важно отметить, что в узбекской культуре приветствие «Assalomu alaykum» считается более формальным и уважительным, чем, например, «Salom» (привет), которое используется в более непринужденной обстановке.

*2. Прощания:* в русском языке для прощания используются формулы «До свидания», «Пока», «Всего доброго». В узбекском языке наиболее распространенными являются «Хаур» (до свидания), «Ko'rishguncha» (до встречи), «Omon bo'ling» (будьте здоровы). Как и в случае с приветствиями, выбор формы прощания в узбекском языке зависит от степени формальности ситуации и уважения к собеседнику.

*3. Извинения:* в русском языке для выражения извинений используются слова «Извините», «Простите», «Сожалею». В узбекском языке используются «Kechirasiz» (извините), «Uzr» (простите), «Afsusdaman» (сожалею). Необходимо отметить, что в узбекской культуре извинения часто сопровождаются дополнительными фразами, подчеркивающими уважение и сожаление о причиненном неудобстве.

*4. Благодарности*: в русском языке для выражения благодарности используются слова «Спасибо», «Благодарю». В узбекском языке используются «Rahmat» (спасибо), «Minnatdorman» (благодарен). В узбекской культуре благодарность часто выражается с использованием дополнительных фраз, подчеркивающих признательность и уважение к оказанной услуге.

*5. Обращения*: в русском языке выбор формы обращения зависит от возраста, социального статуса и степени знакомства с собеседником. Используются обращения по имени-отчеству, на «ты» или «вы». В узбекском языке выбор формы обращения также зависит от этих факторов. Однако особое внимание уделяется уважительным обращениям к старшим по возрасту. Например, используются слова «aka» (старший брат) или «opa» (старшая сестра) при обращении к людям старше говорящего.

Выбор конкретной формы выражения, тональности и содержания определяется множеством факторов, включая социальный статус, возраст, степень знакомства, контекст ситуации и коммуникативные цели участников. Примеры, приведенные в таблице 1, иллюстрируют разнообразие ситуаций, в которых применяется русский речевой этикет, эффективность которого зависит от искренности и уместности его использования. Формальное соблюдение правил без учета контекста и индивидуальных особенностей адресата может привести к обратному эффекту – созданию впечатления фальшивости и отчужденности. Однако с течением времени речевой этикет претерпевает изменения, отражая эволюцию общества и его ценностей.

Таким образом, очевидно, что для обучения русскому речевому этикету узбекских школьников необходимо разработать методические материалы, учитывающие особенности узбекской культуры и менталитета. В частности, педагог должен использовать примеры речевых ситуаций, в которых демонстрируется взаимодействие представителей разных культур, подчеркивая важность уважительного отношения к традициям и обычаям собеседника. Помимо этого, на наш взгляд, необходимо обучать школьников навыкам анализа речевой ситуации и выбора наиболее подходящей стратегии коммуникации, чтобы школьник в будущем мог своевременно учесть культурные особенности участников общения. При этом необходимо помнить, что обучение русскому речевому этикету не должно приводить к нивелированию родной культуры и отказу от национальных традиций, поскольку цель обучения русскому речевому этикету состоит в расширении коммуникативного репертуара школьников, предоставлении им возможности общения с представителями разных культур, сохраняя при этом свою национальную и культурную идентичность. Только в этом случае обучение будет действительно эффективным и даст положительные результаты.

Следует также рассмотреть проблему мотивации учащихся: русский язык для многих узбекских школьников не является родным, поэтому у них может отсутствовать достаточное желание для изучения его норм и правил. Существует также и социокультурная проблема: восприятие русского языка как «чужого» может снижать его ценность в глазах учеников. В этом контексте, согласно исследованиям, значительная часть узбекских школьников воспринимает русский язык как инструмент для достижения преимущественно академических целей, а не как средство коммуникации и культурного обогащения [1, с. 336]. В области речевого этикета незнание или недостаточное понимание норм вежливости, принятых в русской культуре, может приводить к коммуникативным неудачам и дискомфорту при общении с носителями языка. Такая ситуация, в свою очередь, подрывает уверенность учащихся в своих языковых способностях и усиливает их нежелание изучать язык. Поэтому для преодоления перечисленных выше трудностей необходимо внедрение специальных программ, направленных на ознакомление с особенностями русской коммуникативной культуры и развитие навыков адекватного речевого поведения в различных социальных ситуациях.

Недостаточность методического обеспечения представляет собой также серьезную проблему в сфере преподавания русского языка в узбекском социокультурном контексте. Существующие учебники и пособия, как правило, ориентированы на носителей языка или используют универсальные методики, не учитывающие особенности восприятия и усвоения информации узбекской аудиторией. Одним из ключевых аспектов проблемы является дефицит аутентичных материалов, отражающих реальные ситуации общения в русскоязычной среде с учетом культурных нюансов и норм поведения. Типичные учебные диалоги и упражнения зачастую не соответствуют реалиям повседневной жизни в Узбекистане, где использование русского языка ограничено определенными сферами и контекстами. Кроме того, наблюдается недостаток методических разработок, направленных на преодоление трудностей, обусловленных языковой интерференцией. Например, различия в системах вежливости в русском и узбекском языках могут приводить к неправильному использованию формул обращения, извинений и благодарности. В таблице 2 представлены основные педагогические проблемы и возможные методические решения.

Представленные в таблице данные отражают многоаспектный характер проблемы обучения русскому речевому этикету узбекских школьников и предлагают комплексный подход к ее решению.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены. Проведенный в исследовании теоретический анализ выявил три взаимосвязанные педагогические проблемы, препятствующие эффективному обучению русскому речевому этикету узбекских школьников: отсутствие должного внимания к соци-

Таблица 2

Основные педагогические проблемы освоения узбекскими школьниками русского речевого этикета и пути их решения

| № | Ключевая проблема | Аспект проблемы | Влияние на обучение | Возможные методические пути решения | Инструменты реализации | Ожидаемый результат |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Учёт социокультурного контекста Узбекистана | Расхождения в нормах речевого поведения | Интерференция родного языка и культуры; формирование неадекватных речевых стратегий | Разработка учебных материалов, учитывающих специфику узбекской культуры и сопоставляющих её с русской | Кейс-стади, ролевые игры, анализ аутентичных текстов, видеоматериалов | Понимание и использование релевантных речевых формул в различных ситуациях общения |
| 2. | Учёт социокультурного контекста Узбекистана | Система уважительных форм обращения | Непонимание и неправильное использование русских форм обращения | Обучение иерархической системе обращения в русском языке в сопоставлении с узбекской | Таблицы соответствия, упражнения на трансформацию, дискуссии | Адекватное использование форм обращения в зависимости от социального статуса и ситуации |
| 3. | Учёт социокультурного контекста Узбекистана | Существующие табу и ограничения в выборе тем для разговора | Непонимание допустимых тем для обсуждения в русской культуре | Ознакомление с темами, являющимися общепринятыми и нейтральными в русской культуре | Анализ диалогов, дискуссии, задания на выявление возможных конфликтных ситуаций | Избежание тем, которые могут быть восприняты как невежливые |
| 4. | Мотивация учащихся | Отсутствие практической необходимости в использовании русского языка | Снижение интереса к изучению русского речевого этикета | Создание ситуаций, моделирующих реальное общение на русском языке | Создание учебных видеороликов, организация встреч с носителями языка | Повышение интереса к изучению русского языка и в частности, речевого этикета |
| 5. | Мотивация учащихся | Русский язык как неродной | Психологический барьер при использовании русского языка | Использование игровых технологий, создание атмосферы доброжелательности и поддержки | Игры, тренинги, групповые проекты | Снижение страха перед использованием русского языка |
| 6. | Недостаточность методического обеспечения | Отсутствие учебных материалов, учитывающих специфику узбекского социокультурного контекста | Затруднения в понимании и применении норм русского речевого этикета | Разработка и внедрение учебных пособий, адаптированных к узбекскому социокультурному контексту | Разработка учебных пособий, методических рекомендаций, видеоматериалов | Улучшение понимания и применения норм русского речевого этикета |
| 7. | Недостаточность методического обеспечения | Недостаточность методических разработок в области русского речевого этикета | Низкий уровень владения нормами русского речевого этикета | Разработка системы упражнений и заданий, направленных на формирование и развитие конкретных коммуникативных навыков | Разработка упражнений, ролевых игр, кейс-стади | Формирование устойчивых коммуникативных навыков |
| 8. | Недостаточность методического обеспечения | Недостаточное использование аутентичных материалов | Неадекватное представление о реальном использовании речевого этикета в современном русском языке | Включение в учебный процесс аутентичных материалов: фильмов, телепередач, интервью, блогов | Использование видеоматериалов, аудиозаписей, интернет-ресурсов | Формирование адекватного представления о речевом этикете в современном русском языке |
| 9. | Недостаточная разработанность критериев оценки сформированности компетенций | Отсутствие четких критериев оценки | Затруднения в объективной оценке прогресса учащихся | Разработка четких критериев оценки сформированности компетенций в области речевого этикета | Разработка рубрик, чек-листов, шкал оценивания | Объективная и последовательная оценка прогресса учащихся |
| 10. | Недостаточная интеграция обучения речевому этикету в общую систему обучения русскому языку | Изолированное преподавание речевого этикета | Фрагментарное усвоение знаний и навыков | Интеграция обучения речевому этикету во все аспекты обучения русскому языку: грамматику, лексику, чтение, письмо | Разработка комплексных заданий, интегрирующих различные аспекты языка и культуры | Целостное усвоение знаний и навыков, необходимых для успешного общения на русском языке |
| 11. | Недостаточная подготовка преподавателей к обучению речевому этикету | Отсутствие специальных знаний и навыков у преподавателей | Неэффективное обучение, формирование стереотипных представлений | Организация курсов повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного с акцентом на межкультурную коммуникацию и речевой этикет | Проведение семинаров, тренингов, мастер-классов | Повышение компетентности преподавателей в области межкультурной коммуникации и речевого этикета |

окультурному контексту, низкая мотивация учащихся и недостаточность методического обеспечения. Решение всех выявленных проблем требует комплексного и системного подхода, учитывающего особенности узбекской культуры и менталитета, а также современные тенденции в методике преподавания русского языка как иностранного. Таким образом, с точки зрения лингвокультурного подхода, обучение русскому речевому этикету узбекских школьников является сложной педагогической задачей, решение которой требует специально разработанных методических материалов, учитывающих специфику узбекской культуры.

Преодоление выявленных в ходе исследования трудностей предполагает разработку и внедрение специализированных учебных программ, основанных на принципах культуросообразности и интерактивности. Особенно необходима адаптация учебных материалов по русскому речевому этикету к реалиям узбекской социокультурной среды. Важным представляется формирование у школьников осознанного отношения к русскому языку как средству коммуникации и культурного обмена, а не только как к инструменту достижения академических целей. Необходимо создание условий для повышения квалификации преподавателей русского языка, освоения ими современных образовательных технологий и интерактивных методик обучения. На наш взгляд, только при таком системном подходе можно обеспечить эффективное формирование у узбекских школьников компетенций в области русского речевого этикета.

Библиографический список

1. Данилова Ю.Ю., Рахмонова Ш.Ш. Игровые формы в практике преподавания русского языка как иностранного в 4 классе узбекской школы. *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2024; № 3: 335–346.
2. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва, 2009.
3. Сафарова М.Р. Основы обучения русскому речевому этикету в условиях межкультурной коммуникации. *Вестник педагогического университета* Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. 2021; № 1 (5): 65–78.

4. Формановская Н.И. *Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст*. Москва: Русский язык, 2002.
5. Ярматова М.А. Национальные особенности этикета. *Экономика и социум*. 2023; № 6-1 (109): 1227–1231.
6. Culpeper J. *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. Cambridge University Press, 2020.
7. Eelen G.A *Critical Introduction to Politeness*. Routledge, 2019.
8. Haugh M. *The Pragmatics of Politeness*. Edinburgh University Press, 2021.
9. Lakoff R.T. *Talking Power: The Politics of Language in Our Lives*. Basic Books, 2023.
10. Mills S. *Gender Matters in Discourse*. Routledge, 2022.

References

1. Danilova Yu.Yu., Rahmonova Sh.Sh. Igrovye formy v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v 4 klasse uzbekskoj shkoly. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2024; № 3: 335-346.
2. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva, 2009.
3. Safarova M.R. Osnovy obucheniya russkomu rechevomu `etiketu v usloviyah mezhkul'turnoj kommunikacii. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta* Seriya 2: Pedagogiki i psihologii, metodiki prepodavaniya gumanitarnyh i estestvennyh disciplin. 2021; № 1 (5): 65-78.
4. Formanovskaya N.I. *Russkij rechevoj `etiket: normativnyj sociokul'turnyj kontekst*. Moskva: Russkij yazyk, 2002.
5. Yarmatova M.A. Nacional'nye osobennosti `etiketa. *`Ekonomika i socium*. 2023; № 6-1 (109): 1227-1231.
6. Culpeper J. *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. Cambridge University Press, 2020.
7. Eelen G.A *Critical Introduction to Politeness*. Routledge, 2019.
8. Haugh M. *The Pragmatics of Politeness*. Edinburgh University Press, 2021.
9. Lakoff R.T. *Talking Power: The Politics of Language in Our Lives*. Basic Books, 2023.
10. Mills S. *Gender Matters in Discourse*. Routledge, 2022.

*Статья поступила в редакцию 17.09.25*

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-274-277

***Achmizova S.Ya.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

**INNOVATIVE PEDAGOGICAL VALUES WITHIN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION.** The objective of the study is to identify, systematize, and theoretically substantiate contemporary pedagogical values of the digital era, describe their essential characteristics, prospects, and implementation specifics, as well as develop a model reflecting the interdependence of structural elements within the axiological component of the learning processes. The comprehensive analysis of the transformation of modern values amid global digitalization of information-educational contexts aims to identify interconnections between innovative value orientations, examine the integrated influence of external factors on shaping the guiding vectors of modern education, promote successful design of educational systems and practices aligned with digital-age challenges through understanding and holistic implementation of these values. The digital transformation of education is a powerful factor determining the fundamental restructuring of the axiological components of the pedagogical process and the learning system as a whole. The developed paradigm, consisting of six innovative pedagogical values (personalization, 21st century competencies, subjectivity, formative assessment, openness/flexibility, global collaboration), is not a set of modernized traditional values, but a unique value system, which allows us to talk about the formation of a new, systemic paradigm.

*Key words:* **pedagogical values, digitalization of education, digital transformation, personalized learning, 21st century competencies, learner agency, formative assessment, open education, educational collaboration, research databases**

***С.Я. Ачмизова****, канд. пед. наук., доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

# ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СВЕТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена определению, систематизации и теоретическому обоснованию актуальных педагогических ценностей в цифровую эпоху, описанию их сущностных характеристик, перспектив и специфики реализации, а также разработке модели, отражающей взаимообусловленность структурных элементов аксиологического компонента процесса обучения. Комплексный анализ трансформации современных ценностей в свете глобальной цифровизации информационно-образовательных контекстов направлен на выявление взаимосвязей между инновационными ценностными ориентирами, изучение интегрированного влияния внешних факторов на формирование направляющих векторов современного образования, понимание и всестороннее внедрение которых будет способствовать успешности проектирования образовательных систем и практик, соответствующих вызовам цифровой эпохи. Цифровая трансформация образования является мощным фактором, определяющим фундаментальную перестройку аксиологических компонентов педагогического процесса и системы обучения в целом. Разработанная парадигма, состоящая из шести инновационных педагогических ценностей (персонализация, компетенции XXI века, субъектность, формирующее оценивание, открытость/гибкость, глобальная коллаборация), представляет собой не совокупность модернизированных традиционных ценностей, а уникальную систему, что позволяет говорить о формировании новой системной парадигмы.

*Ключевые слова:* **педагогические ценности, цифровизация образования, цифровая трансформация, персонализация обучения, компетенции XXI века, субъектность обучающегося, формирующее оценивание, открытое образование**

Актуальность темы данного исследования, посвященного анализу глобальных педагогических ценностей в эпоху цифровой трансформации образования и разработке синергетической модели взаимообусловленного формирования актуальных аксиологических векторов, обоснована особой значимостью глубинных изменений системы, находящейся под влиянием определяющих факторов инновационной информационно-образовательной среды. Современная цифровизация образования предполагает не только внедрение актуальных цифровых инструментов в учебные процессы, но и привносит значительные изменения в ключевые философские и методологические обоснования традиционной образовательной парадигмы, а также определяет необходимость пересмотра традиционных педагогических ценностей как фундаментальных ориентиров системы обучения.

Целью данного исследования является выявление, систематизация и теоретическое обоснование ключевых инновационных педагогических ценностей в условиях цифровой трансформации образования, раскрытие их сущностных характеристик и взаимосвязи в рамках аксиологического компонента образовательного (педагогического) процесса, а также построение модели их взаимообусловленного формирования.

Задачи исследования: выявить, систематизировать и теоретически обосновать ключевые инновационные педагогические ценности в условиях цифровой трансформации образования; раскрыть сущностные характеристики и взаимосвязи инновационных педагогических ценностей; разработать модель взаимообусловленного формирования инновационных педагогических ценностей.

В процессе исследования был использован метод системного анализа философской, педагогической, психологической литературы.

Научная новизна исследования состоит в реализации комплексного подхода при описании целостной системы, состоящей из взаимосвязанных инновационных педагогических ценностей, формирующих основу новой образовательной парадигмы. Причём акцент на аксиологическом сдвиге в рамках современного образовательного процесса позволяет выявить ключевые ценностные трансформации цифровой эпохи.

Теоретическая значимость исследования состоит во вкладе в развитие теории цифровой педагогики и педагогической аксиологии.

Практическая значимость заключается в разработке ценностных ориентиров для оценки, модернизации и создания новых образовательных стандартов и программ, описании и методологическом обосновании эвристической модели взаимообусловленного формирования инновационных педагогических ценностей в цифровую эпоху.

Цифровая среда как инновационное информационно-образовательное пространство создает современные контексты реализации образовательного процесса, что обусловливает необходимость переоценки традиционных концепций и способствует выдвижению на первый план ряда приоритетов, порой диаметрально противоположных традиционным педагогическим ценностям XX века и более ранних периодов развития научно-педагогической мысли, вследствие чего особо значимым видится процесс формирования новой аксиологической матрицы в соответствии с актуальными вызовами и потенциальными возможностями цифровой эпохи.

Создавая принципиально новые условия реализации системы обучения, цифровизация способствует выдвижению на первый план следующих инновационных ценностей.

*1. Персонализация, учет индивидуальных образовательных траекторий* представляет собой базовую педагогическую ценность, в свете актуализации которой реализуется одна из основных целей современного процесса обучения [1], а именно: максимальное раскрытие личностного потенциала каждого обучающегося. Признавая уникальность пути в образовании, темпа, стиля обучения, уровня подготовки, познавательных интересов и потребностей каждого, особо важной признается возможность обеспечить эффективное движение вперед [2]. Образовательные траектории проектируются и создаются при помощи цифровых технологий [3], адаптивных обучающих платформ на базе ИИ, а также результатов проведённого анализа данных (в том числе о личной успеваемости), цифровых портфолио [4] и др.

*2. Развитие ключевых компетенций XXI века как ценностный ориентир содержания образования* подразумевает особую значимость формирования динамичных, универсальных адаптивных умений и компетенций [5], жизненно необходимых (витальных) для активной личностной и профессиональной самореализации, а именно: разноплановых компонентов коммуникативной компетентности, креативных умений, критического мышления и цифровой грамотности, психофизиологических умений саморегуляции и социальных компетенций реализации глобальных инициатив в рамках цифровой среды [6].

*3. Субъектность и активность обучающегося в образовательном процессе* является ценностной основой современного обучения, поскольку инициативность, автономность, креативный личностный подход к конструированию и адаптации знаний, ответственность, способность самостоятельно принимать решения [7] и продвигаться вперёд представляются определяющими факторами успешности в ходе продуктивной самореализации в рамках персонализированного обучения.

*4. Формирующее оценивание, т. е. оценка как инструмент обратной связи для оптимизации, преобразования и всестороннего улучшения образовательного процесса,* представляет собой ценность, ориентированную на всестороннее развитие личности, на улучшение процесса и результатов обучения. Оценивание внедряется в образовательный процесс непосредственно в ходе его реализации, что представляется возможным в случае использования цифровых инструментов для автоматизированной проверки и обратной связи, цифровых дневников, а также платформ и систем, позволяющих проводить анализ данных с опорой на принципы оперативности, объективности и индивидуализации, в том числе с опорой на персонализированные критерии оценки с учетом входного уровня.

*5. Открытость, доступность и гибкость знаний системы образования и любого индивидуального образовательного процесса* предполагает осознание вышеуказанных характеристик в качестве системных ценностей современного образования, которое характеризуется всесторонним внедрением цифровых технологий и направленностью на достижение открытого доступа к знаниям, ресурсам, методикам [8], гибкость образовательных программ, форматов и их непосредственной реализации в рамках педагогических практик во многочисленных педагогических контекстах. Цифровые технологии, облачные платформы, системы дистанционного обучения, модульные программы [4], невзирая на ограничения и противоречия, обеспечивают значительно большую доступность образования для широкого круга лиц, преодолевая географические границы, временные различия и частично смещая либо стирая социальные барьеры, одновременно предоставляя широкие возможности адаптации образовательных структур, траекторий и программ под постоянно изменяющиеся условия жизни и познавательные, личностные и профессиональные потребности каждого обучающегося.

6. *Всесторонняя глобальная коллаборация на уровне профессионалов – дисциплин – учреждений, использование баз данных для проведения и верификации исследований,* открытость исследовательских материалов является одной из инновационных педагогических ценностей современной эпохи единого научно-образовательного пространства. В настоящее время всестороннее сотрудничество между странами глобального мира на различных социальных и институциональных уровнях [9] с применением цифровых технологий обеспечивает продуктивный обмен успешными практиками, формирование объединённого дружественного глобального образовательно-информационного пространства и взаимозаинтересованных сообществ. Цифровые технологии, интерактивные платформы для совместной работы, научные социальные сети, открытые репозитории статей [10] и баз данных, инновационные инструменты для проведения исследований онлайн, технологии блокчейн для осуществления верификации данных и др. создают инфраструктуру для реализации совместных открытий, трансконтинентальных междисциплинарных исследований, формирования единого глобального знания о мире.

Представленные выше ценности образуют целостную систему, в рамках которой персонализация определяет значимость всесторонней гибкости и адаптивности процессов и формирующей обратной связи; развитие компетенций не представляется возможным без личной активности субъекта; успех глобальной коллаборации основывается на открытости и доступности ресурсов.

Разработанная в рамках исследования синергетическая модель взаимообусловленного формирования инновационных педагогических ценностей в цифровую эпоху представляет собой динамическую систему, в структуре которой каждый из ценностных компонентов формируется, трансформируется и реализуется под влиянием других компонентов, а также информационно-образовательных контекстов под влиянием внешней цифровой среды.

*Цель построения модели*: визуализировать и обосновать динамический синергетический характер модели, описать компоненты и взаимовлияние инновационных педагогических ценностей в контексте цифровой трансформации образования.

*Ключевые компоненты модели*

*Центральное ядро* – это цифровая образовательная среда, представленная онлайн-платформами, виртуальной и дополненной реальностью, средствами и инструментами, созданными на базе искусственного интеллекта (ИИ), базами данных, облачными сервисами. Цифровая среда инициирует процесс аксиологической трансформации, формирует технологические возможности системы и необходимые условия для актуализации и практической реализации инновационных педагогических ценностей.

*Взаимосвязанные узлы систем* представлены шестью базовыми инновационными педагогическими ценностями, а именно: *персонализация* как всесторонний учет индивидуальных образовательных траекторий*; компетенции XXI века* – критическое мышление, креативность, коллаборация; *субъектность,* т. е. активность обучающегося, готовность к ответственности за принятие решений в рамках информационно-образовательных контекстов; *формирующее*

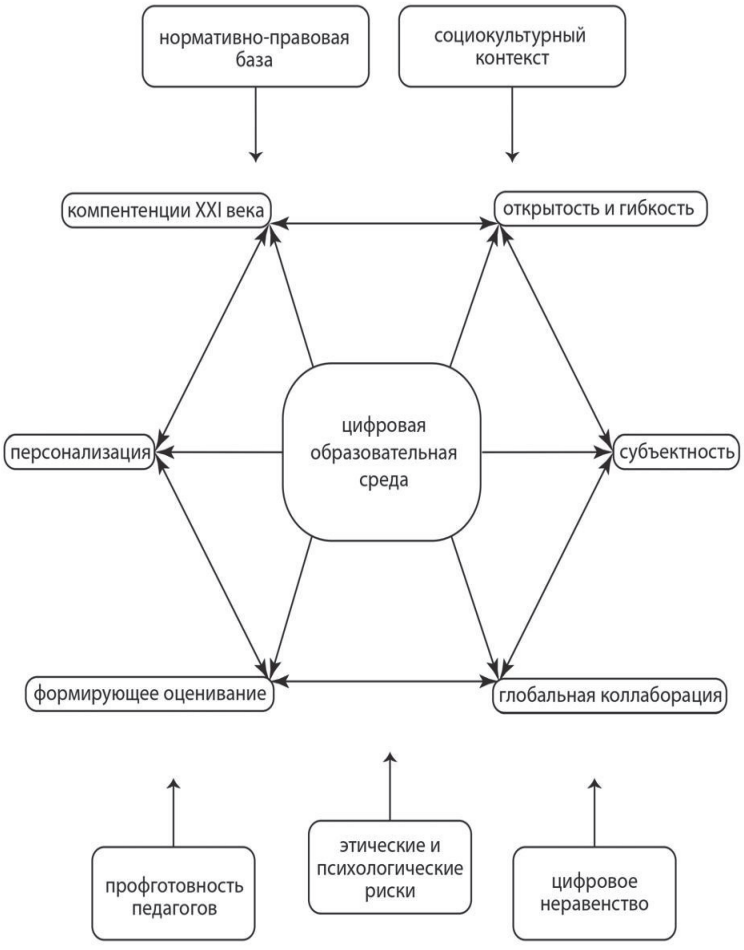



Рис. 1. Модель взаимообусловленного формирования инновационных педагогических ценностей в цифровую эпоху

*оценивание,* определяющее обратную связь как средство и инструмент развития личности; *открытость и гибкость* в *рамках* образовательного процесса и системы обучения в целом; *глобальная коллаборация* как готовность к сотрудничеству с мировым сообществом в различных областях знания и коммуникативных практик.

*Сущность модели* раскрывается посредством реализации механизмов *взаимообусловленности*: персонализацию невозможно обеспечить без применения формирующего оценивания и субъектности; развитие компетенций происходит в ходе активной деятельности обучающегося и коллаборации всех участников образовательного процесса, причём успех сотрудничества в мировом масштабе определяется достаточным уровнем сформированности ряда компетенций посредством осознания готовности к открытости в отношении знаний и ресурсов; гибкость системы поддерживается за счет индивидуализации образовательных траекторий.

В процессе освоения данной синергетической модели необходимо учитывать ряд *внешних факторов*, представляющих определённые ограничения, оказывающие влияние на процесс реализации, а именно: 1) *социокультурный контекст*: традиции, социальные ожидания (семья и общество); 2) *институциональные факторы*: нормативно-правовая база, управление системой, финансирование инициатив; 3) *профессиональная готовность педагогов*: уровень сформированности цифровой компетентности, принятие инновационных ценностей; 4) *цифровое неравенство*: ограниченный доступ к современным технологиям; 5) *этические и психологические риски*: дегуманизация образования, нарушение приватности и персональной информации, обеспечение безопасности, профилактика цифровой усталости.

Динамика реализации модели представлена пятью этапами: 1) *инициирующее воздействие:* цифровая среда («ядро») создает технологические предпосылки для формирования всех основных педагогических ценностей; 2) *первичная актуализация:* созданный технический потенциал способствует формированию пространства, в котором инновационные педагогические ценности представляются достижимыми и актуальными; 3) *синергия* как взаимоусиление: реализация одной определенной ценности стимулирует развитие связанных с ней ценностей посредством описанных выше механизмов; 4) *преодоление ограничений:* успешность системы зависит от эффективности управления внешними факторами (например, обучение/повышение квалификации педагогов, социальные инициативы, создание инфраструктуры, обеспечение этических аспектов); 5) *формирование новой парадигмы педагогических ценностей:* взаимодействие и взаимоусиление ценностей в рамках цифровой среды приводит к созданию устойчивой инновационной педагогической системы, центром которой является активный обучающийся, развивающий актуальные компетенции в соответствии с персонализированной образовательной траекторией, сформированной с опорой на формирующую оценку в открытой и гибкой системе, созданной на базе глобальных коллабораций.

Разработанная модель взаимообусловленного формирования инновационных педагогических ценностей в цифровую эпоху представляет собой визуальное обоснование нелинейного системного характера ценностной трансформации современного образования; подчеркивает критическую роль синергии ценностей для стабильного развития новой парадигмы; формирует понимание о том, что технологии не являются самоцелью, а только технической составляющей процесса обучения; определяет критерии для проведения диагностики уровня сформированности системы инновационных ценностей в рамках образовательных контекстов и систем.

Цель данного исследования, состоящая в обозначении, систематизации, теоретическом обосновании и описании взаимосвязей основных инновационных педагогических ценностей в условиях цифровизации современного образования, была выполнена в ходе работы. В результате проведенного исследования были сделаны выводы в разрезе поставленных задач.

В ходе исследования было доказано, что цифровая среда является ключевым фактором, инициирующим процесс пересмотра традиционных и актуализацию инновационных педагогических ценностей. Цифровая трансформация образования более не рассматривается как технический апгрейд системы. Концепция цифровизации несет в себе мощный аксиологический потенциал, кардинально меняя систему целеполагания в образовании, где традиционные ценности трансляции знаний, унификации и строгого контроля замещаются инновационными понятиями.

На основании проведенного анализа современной образованной ситуации были определены и описаны шесть инновационных педагогических ценностей: персонализация, компетенции XXI века, субъектность, формирующее оценивание, открытость и гибкость, глобальная коллаборация. Детализация ценностной аксиологической матрицы была осуществлена на основании данных проведенного анализа образовательных контекстов (онлайн-платформы, гибридное обучение и др.), что позволило разработать и эксплицировать аксиологическое ядро новой парадигмы.

Отмечая факт наличия ряда социальных вызовов касательно реализации инновационной аксиологической парадигмы, было доказано, что рассматриваемые педагогические ценности образуют единую систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Ценности не являются изолированными, а, напротив, связаны отношениями взаимообусловленности. Рассматривая динамику модели, можно утверждать, что изменение одного элемента в её структуре повлечет за собой и изменения всей системы.

Результатом методологического поиска и научных изысканий относительно структурирования системы ценностей современного образования стала разработка модели формирования инновационных педагогических ценностей в цифровой среде. С целью визуализации и научного обоснования динамического синергетического характера модели в рамках данной статьи был представлен процесс и практические механизмы её реализации посредством актуализации системных связей педагогических ценностей в рамках образовательного процесса. В ходе построения и методологического обоснования модели было доказано, что обозначенные выше ценности образуют единую целостную систему, для обеспечения стабильности и устойчивости которой необходимо осознание и реализация механизмов взаимосвязей и взаимообусловленности её компонентов.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что цифровая трансформация образования является мощным фактором, определяющим фундаментальную перестройку аксиологических компонентов педагогического процесса и системы обучения в целом. Разработанная парадигма, состоящая из шести инновационных педагогических ценностей (*персонализация, компетенции XXI века, субъектность, формирующее оценивание, открытость/гибкость, глобальная коллаборация*) представляет собой не совокупность модернизированных традиционных ценностей, а уникальную систему ценностей, что позволяет говорить о формировании новой системной парадигмы. Разработанная модель демонстрирует особую значимость синергии ценностей на базе цифровой среды с учетом институциональных, социокультурных и инфраструктурных ограничений.

Результаты и выводы, изложенные в данной статье, могут быть актуальны для представителей педагогического сообщества, преподавателей высших учебных заведений и педагогов-практиков, предоставляя концептуальные основы для проектирования образовательных систем и программ, цифровых сред, программ подготовки и переподготовки педагогов, конструирования инновационных инструментов обучения и педагогического моделирования, ориентированного на внедрение новой аксиологической системы.

Библиографический список


1. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. *Институт содержания и методов обучения*. 2010. Available at: https://robert-school.ru/iio/pages/educational/metod/year_2014d/robert_binom_2014/
2. Асмолов А.Г., Карабанова О.А., Бурменская Г.В. и др. Персонализация образования в цифровую эпоху: от диагностики к проектированию. *Вопросы психологии*. 2020; № 5: 78–92. Available at: https://voppsy.ru/issues/2020/5/
3. Уильям Д. Встроенное формирующее оценивание. *Solution Tree*. 2018. Available at: https://www.solutiontree.com/embedded-formative-assessment.html
4. Травкин И.Ю. Открытые образовательные ресурсы: глобальный контекст и российская практика. *Высшее образование в России*. 2017; № 8-9: 142–151.
5. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А. *Универсальные компетентности и новая грамотность*. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. Available at: https://ioe.hse.ru/universal_competencies
6. Фогт Дж., Роблин Н.П. Сравнительный анализ международных рамок компетенций XXI века. *Журнал исследований учебных программ*. 2012; Т. 44, № 3: 299–321.
7. Цукерман Г.А. Учебная самостоятельность в цифровой школе. *Культурно-историческая психология*. 2020; Т. 16, № 4: 45–53.
8. Уэллер М. *Битва за открытость: Как открытость победила и почему это не ощущается победой:* монография. Лондон: Ubiquity Press, 2014.
9. Нильсен М. Изобретая открытия заново. *Новая эра сетевой науки*. Принстон: Princeton University Press, 2012.
10. Фуллан М., Лэнгворти М. *Богатая жила: Как новые педагогические подходы ведут к глубокому обучению*. Library Thing, 2014. Available at: https://www.librarything.com/work/16384719/reviews


References


1. Robert I.V. Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya. *Institut soderzhaniya i metodov obucheniya*. 2010. Available at: https://robert-school.ru/iio/pages/educational/metod/year_2014d/robert_binom_2014/
2. Asmolov A.G., Karabanova O.A., Burmenskaya G.V. i dr. Personalizaciya obrazovaniya v cifrovuyu `epohu: ot diagnostiki k proektirovaniyu. *Voprosy psihologii*. 2020; № 5: 78-92. Available at: https://voppsy.ru/issues/2020/5/
3. Uil'yam D. Vstroennoe formiruyuschee ocenivanie. *Solution Tree*. 2018. Available at: https://www.solutiontree.com/embedded-formative-assessment.html
4. Travkin I.Yu. Otkrytye obrazovatel'nye resursy: global'nyj kontekst i rossijskaya praktika. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; № 8-9: 142-151.

5. Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost'*. Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki», 2018. Available at: https://ioe.hse.ru/universal_competencies
6. Fogt Dzh., Roblin N.P. Sravnitel'nyj analiz mezhdunarodnyh ramok kompetencij XXI veka. *Zhurnal issledovanij uchebnyh programm*. 2012; T. 44, № 3: 299-321.
7. Cukerman G.A. Uchebnaya samostoyatel'nost' v cifrovoj shkole. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2020; T. 16, № 4: 45-53.
8. U`eller M. *Bitva za otkrytost': Kak otkrytost' pobedila i pochemu `eto ne oschuschaetsya pobedoj:* monografiya. London: Ubiquity Press, 2014.
9. Nil'sen M. Izobretaya otkrytiya zanovo. *Novaya `era setevoj nauki*. Prinston: Princeton University Press, 2012.
10. Fullan M., L`engvorti M. *Bogataya zhila: Kak novye pedagogicheskie podhody vedut k glubokomu obucheniyu*. Library Thing, 2014. Available at: https://www.librarything.com/work/16384719/reviews

*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-277-280

***Bazaeva F.U.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
***Dudaev G.S.-Kh.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*
***Sorokopud Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow International University (Moscow, Russia); Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**STRATEGY OF INTERACTION OF THE TEACHER WITH STUDENTS IN MIXED LEARNING CONDITIONS.** The article shares results of a comprehensive analysis of strategies of interaction between a teacher and students in the context of blended learning, which has become a stable pedagogical model in modern higher education. In the context of the digital transformation of education and changing educational paradigms, blended learning integrates traditional classroom formats with digital technologies, which requires a rethinking of established approaches to pedagogical interaction. The study covers a problem field associated with the terminological ambiguity of the concept of "blended learning", the methodological gap between technological capabilities and pedagogical practices, as well as the change in the role functions of the teacher, who is transformed from a translator of knowledge into a facilitator, moderator and tutor. The paper discusses the theoretical and methodological foundations of the interaction strategy, including the theory of complex adaptive systems and the octogonal Hahn model, which emphasizes the multicomponent nature of effective blended learning. Particular attention is paid to empirical research confirming the change in the role of the teacher and the importance of such competencies as digital literacy and skills of pedagogical design of the pedagogical process. The motivational aspect of interaction is considered through the prism of the theory of self-determination, focusing on the role of feedback and individualization of learning. Institutional difficulties in implementing the strategy, including technological infrastructure, digital inequality, and teacher training, are discussed. In conclusion, the article touches upon the prospects for the development of interaction strategies taking into account the integration of artificial intelligence and adaptive learning systems.

*Key words:* **blended learning, interaction strategy, role transformation, ethical risks, adaptive system, octogonal model, algorithmic bias**

***Ф.У. Базаева,*** *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
***Г.С.-Х. Дудаев,*** *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*
***Ю.В. Сорокопуд,*** *д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва; Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

# СТРАТЕГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена всестороннему анализу стратегии взаимодействия преподавателя со студентами в условиях смешанного обучения, которое является устойчивой педагогической моделью в современной высшей школе. В условиях цифровой трансформации образования и изменения образовательных парадигм смешанное обучение интегрирует традиционные аудиторные форматы с цифровыми технологиями, что требует переосмысления устоявшихся подходов к педагогическому взаимодействию. Исследование охватывает проблемное поле, связанное с терминологической неопределенностью понятия «смешанное обучение», методологическим разрывом между технологическими возможностями и педагогическими практиками, а также изменением ролевых функций преподавателя, который трансформируется из транслятора знаний в фасилитатора, модератора и тьютора. В работе рассматриваются теоретико-методологические основания стратегии взаимодействия, включая теорию сложных адаптивных систем и октогональную модель Хана, подчеркивающую многокомпонентность эффективного смешанного обучения. Особое внимание уделяется эмпирическим исследованиям, подтверждающим изменение роли преподавателя и значимость таких компетенций, как цифровая грамотность и навыки педагогического конструирования педагогического процесса. Рассматривается мотивационный аспект взаимодействия через призму теории самодетерминации, акцентируя внимание на роли обратной связи и индивидуализации обучения. Обсуждаются институциональные трудности реализации стратегии, включая технологическую инфраструктуру, цифровое неравенство и подготовку преподавателей. В заключение статья затрагивает перспективы развития стратегии взаимодействия с учетом интеграции искусственного интеллекта и адаптивных обучающих систем.

*Ключевые слова:* **смешанное обучение, стратегия взаимодействия, трансформация ролей, этические риски, адаптивная система, октогональная модель, алгоритмическая предвзятость**

Современная высшая школа находится в процессе глубокой трансформации, обусловленной цифровизацией образования, изменением образовательных парадигм и социальными вызовами последних лет. Смешанное обучение, интегрирующее традиционные аудиторные форматы с цифровыми технологиями, стало не просто временным трендом, а устойчивой педагогической моделью, определяющей развитие образования в обозримой перспективе. Актуальность исследования стратегии взаимодействия в условиях смешанного обучения обусловлена необходимостью теоретического осмысления и практического решения противоречий, возникших на стыке традиционной педагогики и цифровой трансформации образовательного процесса. Проблема эффективной коммуникации в образовательной среде перерастает из частной методической задачи в ключевой стратегический фактор подготовки конкурентоспособных специалистов [1–13]. В процессе профессионального становления именно качество субъект-субъектного взаимодействия между преподавателем и студентом выступает основным катализатором формирования не только узкоспециальных знаний, но и критически важных метакомпетенций: способности к командной работе, конструктивному диалогу, аргументации своей позиции и восприятию обратной связи. Таким образом, коммуникативный ресурс педагогического процесса напрямую детерминирует уровень профессиональной готовности будущего выпускника к реалиям современного рынка труда.

Проблемное поле данного исследования охватывает несколько взаимосвязанных аспектов. Во-первых, сохраняется терминологическая неопределенность в трактовке самого понятия «смешанное обучение», что отмечается как в отечественных, так и в зарубежных источниках. Как справедливо отмечают исследователи, некоторые специалисты акцентируют внимание на комбинации традиционного контактного обучения и компьютерно-опосредованного формата, другие же делают акцент на педагогическом конструировании и инновациях, обеспечивающих адекватные методы обучения и оценки при тщательно спланированном содержании курса [7]. Во-вторых, сохраняется методологический разрыв между технологическими возможностями цифровой образовательной среды и педагогическими практиками их реализации. Технологический инструментарий обновляется стремительно, в то время как педагогическая наука и институциональные нормы высшей школы изменяются менее интенсивно. Это приводит к ситуации, когда преподаватели, часто не имеющие специализированной подготовки в области цифровой дидактики, вынуждены использовать передовые платформы и сервисы устаревшими методами, сводя их потенциал к простой автоматизации старых процессов, а именно: рассылке материалов и сбору заданий. В итоге коммуникация, которая в цифровой среде могла бы стать более интенсивной, персонализированной и направленной на формирование метакомпетенций, деградирует до формального обмена данными, а значит, и сама подготовка специ-

алистов недополучает ключевой ресурс для развития критического мышления и навыков совместной работы [4].

Особую сложность представляет изменение ролевых функций участников образовательного процесса. Преподаватель перестает быть единственным источником знания, превращаясь в фасилитатора, модератора, тьютора или консультанта. Это требует пересмотра сложившихся моделей педагогического общения и разработки новых методологических форм стратегии взаимодействия, соответствующих принципам субъект-субъектного подхода.

Цель исследования – теоретическое обобщение и систематизация подходов к разработке эффективной стратегии взаимодействия преподавателя со студентами в условиях смешанного обучения.

Задачи:

1. Проанализировать и систематизировать существующие в научной литературе подходы к определению понятия «смешанное обучение» и его ключевых характеристик.

2. Выявить и охарактеризовать основные модели и компоненты стратегии взаимодействия преподавателя и студентов в цифровой образовательной среде.

3. Определить психолого-педагогические условия и факторы, влияющие на эффективность взаимодействия в смешанном формате, включая мотивационные, институциональные и этические аспекты.

В качестве основного материала исследования были проанализированы статьи зарубежных и отечественных авторов, посвященные теоретическим основам моделей смешанного обучения. Для обобщения результатов этих исследований был применен метод метаанализа, который включал в себя три ключевых этапа: формулировку целей анализа, систематический поиск и отбор релевантных работ по установленным критериям, а также последующий сбор и систематизацию данных из отобранных публикаций.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу стратегии взаимодействия в смешанном обучении, который, в отличие от узкоспециализированных работ, интегрирует технологические, педагогические, психологические и институциональные аспекты. Впервые предпринята попытка систематизировать многообразие подходов к смешанному обучению не просто как к гибриду форматов, а как к сложной адаптивной системе, требующей специфического педагогического конструирования и переосмысления ролей участников образовательного процесса.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в развитие теории педагогического взаимодействия в условиях цифровизации образования. Систематизация моделей и подходов к смешанному обучению, а также анализ его теоретико-методологических оснований (теория сложных адаптивных систем, октогональная модель Хана, теория самодетерминации) обогащают научные представления о данном феномене.

Практическая значимость связана с возможностью использования материалов статьи в деятельности преподавателей высшей школы для проектирования и реализации эффективной стратегии взаимодействия со студентами в смешанном формате.

Смешанное обучение как одна из ключевых форм цифровой трансформации образования продолжает вызывать научные дискуссии относительно своей сущностной характеристики. Эпоха перемен с ее неопределенностью, трансформацией привычных форм деятельности и общения, норм и ценностей заставляет переосмысливать цели и задачи обучения, искать новые методы преподавания. В данном контексте наблюдается устойчивая тенденция трансформации традиционных образовательных моделей и перехода к гибридным форматам, интегрирующим онлайн- и офлайн-взаимодействие. Так, за период с 1999 по 2023 год в базе данных научной электронной библиотеки «e-LIBRARY» представлено 33 116 публикаций, посвященных смешанному обучению (поиск по ключевым словам: «смешанное обучение» – 18 099 публикаций, «blended learning» – 15 017 публикаций). Несмотря на такой значительный массив исследований, в научном сообществе до сих пор отсутствует единая и общепринятая трактовка понятия «смешанное обучение» [2].

Как справедливо отмечают Рубцов Г.И. и Панич Н.В. [8], различные исследователи понимают под этим термином сочетание режимов преподавания, моделей обучения, методов, подходов, учебных сред и форматов. Эта смысловая многовариантность приводит к тому, что в научной литературе встречается не менее 38 различных определений данного понятия. Анализ отечественных и зарубежных работ демонстрирует, что некоторые ученые ограничиваются пониманием смешанного обучения как простого гибрида очного и онлайн-форматов, в то время как другие справедливо расширяют это определение, подчеркивая необходимость оптимальной и продуманной комбинации, интегрирующей преимущества обоих подходов. Важным терминологическим уточнением становится разграничение понятий «смешанное» и «гибридное» обучение, где последнее предполагает синхронное участие одних студентов очно, а других – дистанционно, в то время как смешанное обучение может включать как синхронные, так и асинхронные активности.

Теоретико-методологические основания стратегии взаимодействия в смешанном обучении формируются на стыке нескольких исследовательских направлений. Концептуальной основой выступает теория сложных адаптивных систем, в рамках которой Ванг с соавторами [13] разработали комплексную адаптивную систему смешанного обучения (CABLS). Данная модель включает шесть взаимосвязанных компонентов: обучающиеся, преподаватели, содержание, технологии, поддержка и образовательное учреждение, находящиеся в динамическом взаимодействии.

Развивая этот системный подход, педагогическое проектирование взаимодействия требует принципиально новых подходов к организации образовательного пространства, в рамках которого целесообразно рассматривать образовательный процесс как нелинейную систему, где изменение одного элемента провоцирует трансформации во всей структуре. Как убедительно демонстрирует октогональная модель Хана [13], эффективное смешанное обучение должно учитывать восемь взаимосвязанных компонентов: педагогический, технологический, интерфейсный, оценочный, управленческий, ресурсно-поддерживающий, этический и институциональный. Модель Хана служит ориентиром для планирования, разработки, реализации, управления и оценки программ смешанного обучения. Организации, разрабатывающие стратегии эффективного обучения и повышения производительности, должны учитывать множество факторов, чтобы обеспечить качественную реализацию обучения и, как следствие, высокий уровень возврата инвестиций. Потребности и предпочтения в обучении у каждого обучающегося различны. Организации должны использовать сочетание различных подходов к обучению в своих стратегиях, чтобы предоставить нужный контент в нужном формате нужным людям в нужное время.

Смешанное обучение объединяет несколько средств доставки, которые разработаны так, чтобы дополнять друг друга и способствовать обучению и применению полученных знаний на практике. Этот комплексный подход подчеркивает, что технологическая составляющая является необходимым, но недостаточным условием успешной реализации смешанного обучения. При этом, как отмечает Грэхем, именно педагогический компонент остается центральным, определяющим содержательное наполнение образовательного процесса. В настоящее время накоплен значительный психолого-педагогический теоретический материал, отражающий различные подходы к структуре взаимодействия, однако в современной научно-исследовательской практике нет единого мнения по данному вопросу [3].

Эмпирические исследования подтверждают существенное изменение ролевых функций преподавателя в условиях смешанного обучения.

Современное высшее образование в соответствии с глобальными трендами и российскими нормативными документами переживает фундаментальный сдвиг. Если ранее ключевой фигурой в аудитории был преподаватель-транслятор, чья главная задача заключалась в передаче суммы знаний (информации), то сегодня эта роль радикально расширяется и усложняется. Преподаватель становится фасилитатором, модератором, тьютором и проектировщиком образовательного опыта. Это требование времени, закрепленное в следующих документах:

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++. В них заложен компетентностный подход. Это означает, что результатом образования является не сумма усвоенной информации, а сформированная способность студента решать профессиональные задачи (компетенция). Преподаватель не может просто «прочитать» компетенцию. Он должен создать среду и ситуации, в которых студент ее сформирует. Это прямо ведет к ролям фасилитатора и проектировщика.

Аналогично ориентированы и профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». В нем прописаны обобщенные трудовые функции, такие как:

1) организация учебно-профессиональной деятельности обучающихся;

2) педагогическое проектирование и реализация образовательных программ;

3) организация и проведение учебных занятий с применением активных и интерактивных методов обучения, образовательных технологий.

Указанные формулировки, на наш взгляд, напрямую подразумевают функции модерации, тьюторского сопровождения и проектирования.

Это преобразование требует развития специфических компетенций, среди которых особое значение приобретают цифровая грамотность, способность к педагогическому дизайну и навыки организации виртуального взаимодействия. Как показало исследование Портера и его коллег [11], эффективность преподавателя в смешанном обучении на 70% определяется его способностью создавать содержательные педагогические ситуации в цифровой среде и лишь на 30% – техническим оснащением образовательного процесса.

Анализ моделей организации учебного взаимодействия позволяет выделить модель «перевернутого класса» как одну из наиболее результативных в контексте смешанного обучения. В контексте высшего образования модель «перевернутого класса» приобретает особую значимость, поскольку позволяет переосмыслить традиционные подходы к организации учебного процесса, ориентируя его на развитие самостоятельной исследовательской активности студентов и углубленное освоение дисциплинарного содержания. Ее внедрение способствует формированию устойчивых академических практик, в которых аудиторное взаимодействие перестает быть единственным источником знаний, а преподавательская роль трансформируется в функцию модерации и научного сопровождения. Такая структура учебного взаимодействия особенно продуктивна в условиях магистратуры и аспирантуры, где акцент смещается с репродуктивного усвоения

на критическое осмысление и продуктивное применение теоретических положений. Эффективность модели в университетской среде определяется не только качеством контента, но и степенью интеграции цифровых инструментов, обеспечивающих доступ к актуальным научным источникам, а также готовностью преподавателя к методологической гибкости и диалогичному формату работы. Данный формат, относящийся к группе ротационных моделей, строится на трех последовательных этапах: самостоятельное освоение материала до начала занятий, активная работа в аудитории и последующее обобщение и закрепление знаний. Практика применения данной модели демонстрирует значительное повышение академических результатов по сравнению с традиционными формами обучения, при этом уровень ее эффективности напрямую зависит от качества учебных материалов и наличия устойчивой системы сопровождения обучающихся.

Мотивационный аспект взаимодействия представляет собой критически важный элемент стратегии. Теория самодетерминации Райана и Деци [12] получает новое звучание в контексте смешанного обучения, где удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности требует специальных педагогических условий. Как демонстрируют исследования, внутренняя мотивация студентов в смешанном обучении на 40% определяется качеством обратной связи и на 30% – возможностью выбора образовательной траектории. На уровне учебного процесса обратную связь в педагогике сводят исключительно к контролю и оценке результатов обучения, акцентируя, таким образом, внимание только на контролирующей функции обратной связи. Между тем обратная связь в современных условиях рассматривается и как эффективный механизм реализации обучающей и мотивационной функций обучения [1]. При этом цифровая среда создает уникальные возможности для реализации принципа индивидуализации, позволяя адаптировать содержание, темп и методы обучения к индивидуальным особенностям студентов.

Институциональный контекст реализации стратегии взаимодействия включает несколько уровней трудностей. На макроуровне сохраняется проблема технологической инфраструктуры и цифрового неравенства, что особенно актуально для региональных вузов. Влияние информатизации и цифровизации на систему высшего образования носит многоаспектный характер. Во-первых, это возникновение новых образовательных парадигм и подходов в обучении (например, e-Leaning, Smart Education, которые предполагают создание возможности для студентов получения образовательной услуги в любое удобное время в любом удобном месте). Во-вторых, информатизация и цифровизация повлекли за собой активное внедрение на всех уровнях высшего образования дистанционного, электронного и сетевого обучения, а также смешанных технологий обучения. В-третьих, произошло активное внедрение новых технологий в учебный процесс, начиная от мультимедийных технологий и заканчивая технологиями виртуальной и дополненной реальности [6]. На мезоуровне ключевым вызовом становится подготовка преподавателей, их методическая и техническая поддержка. Как показал опрос Гаррисона и Канука, только 35% преподавателей чувствуют себя уверенно при использовании новых цифровых инструментов [10]. На микроуровне сохраняется проблема методического конструирования учебной среды, поскольку простое перенесение традиционных методик в цифровую среду без их адаптации приводит к снижению эффективности образовательного процесса.

Перспективы развития стратегии взаимодействия связаны с интеграцией искусственного интеллекта и адаптивных обучающих систем. Современные исследования, включая работу Чена и его коллег [9], демонстрируют потенциал AI-аналитики для персонализации образовательных траекторий и автоматизации обратной связи. Однако внедрение этих технологий требует решения этических проблем, связанных с защитой персональных данных и предотвращением алгоритмической предвзятости.

Внедрение систем искусственного интеллекта в образовательную аналитику, при всей их технологической перспективности, порождает комплекс серьезных этических дилемм, требующих безотлагательного решения. Уязвимость персональных данных студентов, обрабатываемых алгоритмами, создает риски несанкционированного доступа и злоупотребления конфиденциальной информацией, что особенно критично в свете растущего количества кибератак на образовательные учреждения. Не менее существенной проблемой остается алгоритмическая предвзятость, способная закрепить и усилить существующие социальные неравенства через необъективные образовательные траектории и прогнозы, предопределяющие образовательный исход. На наш взгляд, именно сложность проверки и интерпретации решений, принимаемых системами машинного обучения, противоречит фундаментальным принципам прозрачности образовательного процесса и затрудняет обеспечение справедливости оценивания. Эти вызовы усугубляются отсутствием адекватных правовых механизмов регулирования образовательного искусственного интеллекта, что создает правовой вакуум в области ответственности за алгоритмические ошибки. Игнорирование этих этических аспектов не только подрывает доверие к цифровым образовательным инструментам, но и рискует превратить персонализированное обучение в инструмент дискриминации, воспроизводящий существующие социальные иерархии под видом объективных технологических решений.

Проведенный анализ стратегии взаимодействия преподавателя со студентами в условиях смешанного обучения позволяет сделать выводы о том, что эффективность образовательного процесса в значительной степени определяется не только технологическим оснащением, но и глубоким переосмыслением педагогических ролей и подходов. Смешанное обучение, будучи сложной адаптивной системой, как нами было отмечено, требует от преподавателя не просто владения цифровыми инструментами, но и способности к педагогическому конструированию, фасилитации, модерации и индивидуализации обучения. Ключевыми аспектами успешной стратегии являются преодоление терминологической неопределенности, интеграция передовых моделей (таких как «перевернутый класс»), создание условий для внутренней мотивации студентов через качественную обратную связь и возможность выбора образовательной траектории. Особое внимание необходимо уделять институциональному контексту, включая развитие технологической инфраструктуры, системную подготовку преподавателей и методическое конструирование цифровой образовательной среды.

Современный образовательный процесс определяет, прежде всего, перспективы развития, связанные с внедрением искусственного интеллекта и адаптивных обучающих систем, что, в свою очередь, предопределяет ответственный подход к решению этических проблем, связанных с защитой персональных данных и предотвращением алгоритмической предвзятости.

Эффективность стратегии взаимодействия в конечном счете определяется способностью образовательной системы создать целостную среду, где технологические решения служат педагогическим целям, а не определяют их. Стоит констатировать с учетом всего выше сказанного, что будущее смешанного обучения зависит не от технологических инноваций, а от педагогического творчества преподавателей, их готовности экспериментировать и переосмысливать традиционные подходы к организации образовательного взаимодействия.

Таким образом, будущее смешанного обучения зависит от способности образовательной системы создать целостную, этически ориентированную среду, где технологические инновации гармонично сочетаются с педагогическим творчеством и готовностью преподавателей к постоянному развитию и адаптации.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования. Считаем, что данное исследование представляет интерес для преподавателей высшей школы для проектирования и реализации эффективной стратегии взаимодействия со студентами в смешанном формате обучения.

Библиографический список


1. Бессонов К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента. *Juvenis Scientis*. 2016; № 2: 86–89.
2. Исакович А.П. Трактовка термина «смешанное обучение» с точки зрения технологического и содержательного подходов: теоретический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; № 6: 589–598.
3. Князева А.С. Структурный состав педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. *Kant*. 2018; № 2 (27): 83–88.
4. Копылова Н.А. Современная педагогика сотрудничества как научная основа взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов высшей школы. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2017; № 2: 21–29.
5. Косаговская И.И., Волчкова Е.В., Мадьянова В.В., Белая О.Ф. Вызовы и возможности модели смешанного обучения в системе медицинского образования. *Инфекционные болезни: новости, мнения, обучение*. 2021; № 2: 87–98.
6. Костина С.Н. Готова ли инфраструктура региональных вузов к решению задач цифровой трансформации? *Университетское управление: практика и анализ*. 2021; № 3: 14–32.
7. Николаева Л.В. Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов. *Современные наукоемкие технологии*. 2015; № 12-2: 351–354.
8. Рубцов Г.И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016; № 5 (32): 102–108.
9. Chen C.M., Li M.C., Chen T.C. A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & Education*. 2020; Vol. 144: 103697.
10. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2004; Vol. 7, № 2: 95–105.
11. Porter W.W., Graham C.R., Spring K.A., Welch K.R. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*. 2014; Vol. 75: 185–195.
12. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; Vol. 55, № 1: 68–78.
13. Wang Y., Han X., Yang J. Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework. *Educational Technology & Society*. 2015; № 18 (2): 380–393.

References

1. Bessonov K.A. Obratnaya svyaz' v pedagogicheskom vzaimodejstvii prepodavatelya i studenta. *Juvenis Scientis*. 2016; № 2: 86-89.
2. Isakovich A.P. Traktovka termina «smeshannoe obuchenie» s tochki zreniya tehnologicheskogo i soderzhatel'nogo podhodov: teoreticheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; № 6: 589-598.
3. Knyazeva A.S. Strukturnyj sostav pedagogicheskogo vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel'nogo processa. *Kant*. 2018; № 2 (27): 83-88.
4. Kopylova N.A. Sovremennaya pedagogika sotrudnichestva kak nauchnaya osnova vzaimodejstviya i sovmestnoj deyatel'nosti prepodavatelej i studentov vysshej shkoly. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2017; № 2: 21-29.
5. Kosagovskaya I.I., Volchkova E.V., Mad'yanova V.V., Belaya O.F. Vyzovy i vozmozhnosti modeli smeshannogo obucheniya v sisteme medicinskogo obrazovaniya. *Infekcionnye bolezni: novosti, mneniya, obuchenie*. 2021; № 2: 87-98.
6. Kostina S.N. Gotova li infrastruktura regional'nyh vuzov k resheniyu zadach cifrovoj transformacii? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2021; № 3: 14-32.
7. Nikolaeva L.V. Vzaimodejstvie prepodavatelya i studenta kak uslovie `effektivnosti professional'noj podgotovki buduschih specialistov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2015; № 12-2: 351-354.
8. Rubcov G.I. Smeshannoe obuchenie: analiz traktovok ponyatiya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2016; № 5 (32): 102-108.
9. Chen C.M., Li M.C., Chen T.C. A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & Education*. 2020; Vol. 144: 103697.
10. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2004; Vol. 7, № 2: 95-105.
11. Porter W.W., Graham C.R., Spring K.A., Welch K.R. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*. 2014; Vol. 75: 185-195.
12. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; Vol. 55, № 1: 68-78.
13. Wang Y., Han X., Yang J. Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework. *Educational Technology & Society*. 2015; № 18 (2): 380-393.

*Статья поступила в редакцию 18.09.25*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-280-282

***Dzhioeva A.R.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Education, North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*
***Dzhioeva O.F.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Education, North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: oksana__felixovna@mail.ru*

**FORMATION OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS BY MEANS OF DIDACTIC GAMES.** The article discusses the concept, essence, and features of formation of cognitive interest among secondary school students through the use of didactic games in Russian language lessons. The data of an empirical study is presented, during which a developed and scientifically based set of didactic games was implemented, contributing to the formation of students of this type of interest in classes in the designated discipline (when studying the section "Morphemics. Spelling. Culture of Speech" in the fifth grade). According to the results of the study, most of the participants had medium and high levels of cognitive interest, which indicates the effectiveness of the work carried out with them. The conclusion is drawn that the complex of didactic games tested in the course of experimental training and presented in this article is characterized by sufficient effectiveness for developing students' interest not only in Russian language classes, but also in the holistic educational process. The expediency of further development of a set of didactic games in all sections and topics of the program in this discipline is indicated.

*Key words:* **didactic games, cognitive interest, Russian language lessons, empirical research, general education school**

***А.Р. Джиоева,*** *д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*
***О.Ф. Джиоева,*** *канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: oksana__felixovna@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

В статье рассматриваются понятие, сущность, особенности формирования познавательного интереса у учащихся общеобразовательной школы посредством использования дидактических игр на уроках русского языка. Приводятся данные осуществленного эмпирического исследования, в ходе которого реализован разработанный и научно обоснованный комплекс дидактических игр, способствующий формированию у учащихся указанного вида интереса на занятиях по обозначенной дисциплине (при изучении раздела «Морфемика. Орфография. Культура речи» в пятом классе). По итогам выполненного исследования у большей части его участников были установлены средний и высокий уровни познавательного интереса, что свидетельствует об эффективности проведенной с ними работы. Делается вывод о том, что апробированный в ходе опытно-экспериментального обучения и приведенный в настоящей статье комплекс дидактических игр характеризуется достаточной эффективностью для развития у школьников интереса не только к занятиям по русскому языку, но и к целостному образовательному процессу. Указывается на целесообразность дальнейшей разработки комплекса дидактических игр по всем разделам и темам программы по данной дисциплине.

*Ключевые слова:* **дидактические игры, познавательный интерес, уроки русского языка, эмпирическое исследование, общеобразовательная школа**

Актуальность настоящей работы обусловлена тем, что в настоящее время для успешной жизнедеятельности человека довольно трудно четко определить необходимый запас знаний, ибо в условиях радикальных изменений во всех сферах существования социума он постоянно претерпевает значительные преобразования. Наиболее значимыми становятся самостоятельно приобретенные умения и навыки работы с информационным материалом, требующие наличия у каждого индивида высоко развитого познавательного интереса. Становление последнего представляет собой довольно сложную задачу, решением которой во многом определяется продуктивность учебной деятельности школьников. Серьезным подспорьем в формировании у них познавательного интереса является использование в учебном процессе дидактических игр.

Цель статьи и состоит в изучении процесса формирования познавательного интереса учащихся с помощью дидактических игр.

Основные задачи работы: проанализировать научные источники по проблеме исследования; определить степень сформированности у учащихся познавательного интереса; разработать комплекс дидактических игр, ориентированный на формирование познавательного интереса детей на уроках русского языка; проанализировать полученные результаты.

Методы исследования: теоретический анализ научных источников, беседа, опрос, наблюдение, эксперимент, качественная и количественная обработка результатов.

Научная новизна статьи представлена созданием научно обоснованного комплекса дидактических игр, реализация которого должна содействовать формированию познавательного интереса учащихся на уроках русского языка.

Теоретическая значимость работы определяется расширением знаний о сути познавательного интереса у школьников.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования ее идей и положений, практических материалов в контексте формирования познавательного интереса учащихся на уроках русского языка средствами дидактических игр.

В сложившейся социокультурной ситуации одной из приоритетных задач общего образования является формирование у учащихся познавательного интереса, ибо именно он служит важнейшим критерием полноценного развития личности и, как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования, закладывает фундамент ее становления [1].

В современном психолого-педагогическом знании познавательный интерес трактуется как индивидуальное, направляемое серьезным замыслом, интенсивными эмоциями и стремлениями отношение субъекта к действительности [2]; как эмоционально выражаемая, мотивированная потребность индивида, придающая его деятельности увлеченный характер [3]. Помимо этого, данное понятие интерпретируется как мотив, представляющий основу образовательной деятельности и способствующий ее креативности, целенаправленности [4; 5; 6; 7]. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов интерпретируют феномен познавательного интереса как когнитивный механизм учения, представленный стремлением индивида к овладению прочными знаниями и умениями, обогащением опыта творческой деятельности и обеспечивающий ему готовность к активному познанию как источнику удовлетворенности своей деятельностью [8].

Анализ вышеприведенных точек зрения ученых позволяет рассматривать указанный феномен как один из определяющих мотивов обучения, обеспечивающий позитивное отношение к нему, во многом детерминирующий его ход и результат, существенно воздействующий на функционирование важнейших психических процессов.

Поскольку развитие познавательного интереса школьников осуществляется, прежде всего, в образовательной деятельности, необходимо отметить, что все учебные дисциплины играют важную роль в формировании у них стремления к познанию. При этом особая значимость принадлежит урокам русского языка, являющегося не только предметом обучения, но его важнейшим средством, в связи с чем на занятиях по данной дисциплине школьниками более глубоко осознается значение мотивации для прочного усвоения предъявляемого учебного материала и обогащения уже имеющегося запаса знаний.

Высокую значимость для формирования познавательного интереса представляют дидактические игры, систематично и целенаправленно вводимые педагогом в деятельность учащихся на уроках русского языка. Дидактическая игра имеет, как известно, две задачи:

а) образовательную, ориентированную на учебный материал, который должен быть усвоен школьниками, и на способы деятельности, наиболее приемлемые для использования;

б) воспитательную, определяющую способы сотрудничества учащихся, пути взаимодействия между ними, которыми они должны овладевать в ходе игровых действий.

Перед проведением дидактической игры следует установить ее целевую направленность, умения и навыки, над формированием которых предстоит работать и которые требуют пристального внимания в контексте использования данного методического приема. Ведь основу дидактической игры представляет именно познавательный процесс, поэтому при ее проведении внимание учащихся должно быть сфокусировано на не только увлекательной, но и продуктивной деятельности. Число участников, техника их распределения по группам или парам, временные рамки игры, организация ее итога и этапа рефлексии – все это также должно быть предварительно спроектировано.

Важное место в реализации игрового действия принадлежит вовлеченности в него учащихся. В случае снижения их заинтересованности целесообразно внести изменения в ход игры, форму или содержание деятельности. Велика роль в реализации данного процесса и эмоциональной настроенности педагога, состоящая в проявлении внимательности к каждому индивиду, оказании необходимой поддержки, особенно слабоуспевающим школьникам. При наличии устойчивого, стабильного познавательного интереса учащиеся работают слаженно и охотно, что содействует прочному усвоению предъявляемого материала.

Таким образом, роль дидактических игр в обучении трудно переоценить, а использование их в образовательном процессе школы является необходимым. Именно дидактические игры в большей мере содействуют развитию у учащихся таких познавательных умений, как анализ и синтез, мотивируют и стимулируют их интерес к вышеуказанной дисциплине.

В данной связи в ряде школ города Владикавказа Республики Северная Осетия – Алания был проведен опрос учителей в рамках обозначенной образовательной области, в ходе которого выяснялось, практикует ли педагог дидактические игры на уроках, с какой целью он это делает, какие дидактические игры он предпочитает, на каких этапах урока он их проводит. Анализ результатов опроса учителей и бесед с ними показал, что дидактические игры на уроках русского языка, естественно, проводятся, но далеко не часто. Используются они с целью повышения интереса к обучению, содействия школьникам в качественном усвоении учебного материала. Многие учителя отмечали, что для проведения дидактических игр на занятиях не хватает времени. Существенно затруднен и их подбор. При немалом количестве методических пособий направленность дидактических игр представлена в них стихийно, вне координации с тематикой образовательной программы по рассматриваемой дисциплине. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости разработки комплекса дидактических игр по разным разделам и темам программы по обозначенному учебному предмету для разных возрастных категорий школьников.

В русле решения данной проблемы было осуществлено эмпирическое исследование, охватившее две группы учащихся пятых классов (контрольную и экспериментальную) по 25 человек в каждой. В экспериментальной группе был апробирован разработанный комплекс дидактических игр, ориентированный на формирование познавательного интереса детей на занятиях по указанной дисциплине.

Так, при изучении раздела «Морфемика. Орфография. Культура речи», в частности, темы «Правописание корней с безударными проверяемыми и непроверяемыми гласными», использовалась игра на установление графической формы слов и расшифровку ребуса. Вначале детям предлагается ряд слов с соответствующей орфограммой, в которых требуется вставить пропущенные буквы и объяснить их написание:

*б..рдюр, ед..ница, з..фир, ун..чтожить, д..ван, аб..жур, реп..тиция, нег..довать, еж..вика, г..рох, л..ловый, апл..дисменты, сант..метр, не..хотно, Ер..ван.*

Затем из первых букв данных слов нужно составить словосочетание и определить его вид по морфологическим признакам. Получив словосочетание (безударные гласные), школьники расшифровывают ребус и определяют, что перед ними именное словосочетание с главным словом существительным (рис. 1).

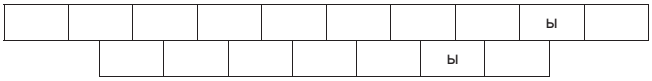



Рис. 1. Расшифровка ребуса

Игра на установление графической формы слов, соответствующей их лексическим значениям, проводилась и при изучении темы «Правописание корней с проверяемыми и непроверяемыми согласными», представленной в том же разделе. Требовалось отгадать слова, подчеркнуть изученные орфограммы и объяснить написание. Помимо этого, в каждой группе предлагаемых слов надо было найти лишнее, удалить его и аргументировать свою точку зрения:

а) ецбюлд, шувикн, ажолк, укжакр, фолтуб (блюдце, кувшин, ложка, кружка, лишнее слово – футбол);

б) блексабот, флотуб, себярт, морстнесп, блобейс, (баскетбол, футбол, спортсмен, бейсбол, лишнее слово – ястреб);

в) одералп, дьеделв, себярт, доду, кварат (леопард, медведь, ястреб, удод, лодка, лишнее слово – ложка);

г) шкарома, ёльджу, орьвокм, кварат, одералп (ромашка, желудь, морковь, травка, лишнее слово – леопард).

Работа осуществлялась в малых группах, что заставляло детей внимательно прислушиваться к мнению друг друга, организованно концентрироваться в ходе совместной деятельности, ответственно относиться к ее результатам. В несколько измененном варианте проведение данной игры может осуществляться в парах, когда один ученик задумывает слово и шифрует его, а другой восстанавливает его графическую структуру.

Аналогичные дидактические игры предлагались учащимся в связи с закреплением правил правописания чередующихся гласных в корнях слов, а также правописания гласных и согласных в приставках. Например, восстановление графического облика слов может сочетаться с заполнением пропусков в них и объяснением написаний. В данной связи школьникам предлагалось для работы в малых группах следующее задание:

Рассмотрите таблицу. Отгадайте зашифрованные слова. Соедините их линиями с соответствующими словами второго столбика. Вставьте пропущенные буквы, объясните их написание (табл.1).

Таблица 1

Восстановление грамматического облика слов в сочетании с заполнением пропусков в них

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| н | е | т | р | и | е | с | а | | | предл..гать |
| т | а | р | ь | с | ы | т | и | в | | пол..жить |
| а | с | л | о | о | д | о | п | | | р..стение |
| о | т | и | л | ь | п | о | ж | | | скл..нить |
| д | е | р | п | а | г | а | л | ь | т | выр..стить |
| с | о | н | и | л | ь | е | т | | | подр..сла |

Необходимо отметить, что вначале работы над игровыми заданиями формы их выполнения часто оказывались непривычными для учащихся. Полное осмысление их сути требовало дополнительных разъяснений. Однако по мере реализации содержания комплекса продуктивность детей существенно повышалась, а необходимость корректирующего вмешательства педагога становилась все меньше. Допущенные ошибки и недочеты без особых трудностей исправлялись или самими пятиклассниками в ходе совместной работы, или с помощью лишь направляющего воздействия учителя.

Для повышения уровня сформированности познавательного интереса школьников в ходе закрепления знаний о морфемном составе слова использовалась также дидактическая игра, суть которой состояла в конструировании простых распространенных предложений, где все слова начинались бы с одной и той же буквы. Работа выполнялась в малых группах, и в каждой из них дети совместно выбирали такую букву. Составив предложение, они графически выделяли в его словах известные им приставки и суффиксы. Например, в предложении «Бо-

рис разбежался и прыгнул дальше Болата» многие учащиеся правильно выделили в слове *разбежался* суффикс прошедшего времени *-л-* и суффикс неопределенной формы *-а-*, приставку *раз-*. Составив предложение «Подруги решили прогуляться по парку», большинство школьников в первом слове безошибочно выделили приставку *по-* , во втором – суффиксы *-и-* и *-л-*, в третьем – приставку *про-* и суффикс *-я-*.

Игра на установление графической формы слов в соответствии с их лексическим значением, аналогичная проводимой вначале работы над заданиями комплекса, на его завершающем этапе была дополнена требованием наряду с «расшифровкой» предложенных слов исправить допущенные в них орфографические ошибки:

а) анкефта, робзу, фельтрап, льтопо, агорда (конфета, арбуз, портфель, пальто, дорога);

б) томьсенс, кинзарп, накоб, инкаворт, тядевуль (местность, праздник, кабан, травинка, удивлять);

в) шарфука, летимь, инвореки, девдимь, ригнись (фуражка, метель, вареники, медведь, снегирь);

г) аговирт, перизать, тебласть, регдалян, азебир (тревога, запереть, блистать, гирлянда, береза).

В другом варианте подобной игры, также проводимой в малых группах, предлагалось, помимо «расшифровки» слов, выбрать из каждого их ряда по три слова, в которых встречается одна и та же орфограмма:

а) жаревак, аноктеф, зиколб, льопта, заракдев, агорда (варежка, конфета близко, пальто, разведка, дорога);

б) арбисоть, кадесос, арпетезь, таридоть, кинтевс, одералп (собирать, запереть, соседка, отдирать, вестник, леопард);

в) тальдепраг абдук, тижополь, шамкаро, зиколб, ожутиль (предлагать, будка, положить, ромашка близко, уложить);

г) инетесар, акбоса, сорилдоп, телтока, которс, анфарса (растение, собака, подросли, котлета, росток, сарафан).

Определенные затруднения обычно вызывает у учащихся усвоение значения суффиксальных морфем, тогда как это совершенно необходимо для обогащения их лексического запаса (активного, пассивного). В данной связи проводились игры типа «Кто больше?». Например, предлагалось, работая в малых группах, подобрать как можно больше слов, у которых такой же суффикс, как в слове «белизна», обратить внимание на его значение. Все называемые детьми слова записываются учителем или кем-то из учащихся на доске. При этом фиксируется количество слов, предложенное каждой группой. Когда слова подобраны (белизна, желтизна, голубизна дороговизна, дешевизна, новизна, крутизна, кривизна, отчизна), школьники указывают, что все они образованы с помощью суффикса *–изн-*, а затем отмечают, что это имена существительные, которым данный суффикс придает значение признака.

Живой интерес вызывали у пятиклассников игровые задания типа: из предложенного ряда слов выберите такое, у которого:

а) корень как в слове *путь,* приставка как в слове *сделать*, суффикс как в слове *дневник*: школьник, дворник, спутник, списать, попутчик;

б) корень как в слове *отметить*, приставка как в слове *записать,* суффикс как в слове *березка:* ножка, заметка, подметать, ручка, зарисовка;

в) корень как в слове *работать*, приставка как в слове *забыть*, суффикс как в слове *дымок*: работник, запеть, заметил, подработка, листок, заработок, набросок.

Подобные игровые задания не только вызывают у школьников интерес, но и способствуют прочному усвоению словообразовательных морфем и их употребления, а также, как отмечалось выше, обогащению как активного, так и пассивного словаря учащихся.

Следует отметить, что проведенные дидактические игры были привлекательными для учащихся и потому нравились им. Они активизировали мыслительную деятельность детей, способствовали повышению их познавательного интереса, настраивали на продуктивную деятельность. Вначале эмпирического исследования нами было выделено три уровня сформированности у учащихся познавательного интереса: низкий, средний и высокий.

При низком уровне проявления указанного качества школьники не проявляют самостоятельности при выполнении заданий, возникновение затруднений сразу приводит к ослаблению и даже утрате интереса к ним, проявлению огорчения или раздражения. Они не задают вопросов, не проявляют инициативы в учебной деятельности, постоянно нуждаются в помощи педагога.

Школьники со средним уровнем сформированности познавательного интереса в большей мере демонстрируют самостоятельность в выполнении заданий. Испытывая затруднение, они не теряют интереса к работе и эмоционально-положительного отношения к ней, а обращаются за помощью к учителю, задают интересующие их уточняющие вопросы. Получив разъяснение, они продолжают самостоятельно выполнять задание, что свидетельствует о присутствии интереса к данной деятельности и мотивации к выполнению предлагаемой работы, даже если приходится ее осуществлять совместно с учителем.

Дети, обладающие высоким уровнем сформированности рассматриваемого качества, проявляют самостоятельность и инициативность, стойкую мотивированность к учебной деятельности, заинтересованность в решении познавательных задач. Сталкиваясь с трудностями, они демонстрируют настойчивость и упорство в достижении поставленной цели. Получение желаемого результата доставляет им радость и удовлетворение.

По итогам исследования было выявлено, что из 25 обучающихся экспериментальной группы высокий уровень сформированности познавательного интереса продемонстрировали 8 человек (32%), средний уровень – 15 респондентов (60%), низкий уровень – 2 ученика (8%). Это значительно выше результатов контрольной группы, в которой высокий уровень показали 5 учеников (20%), средний – 12 человек (48%), низкий – 8 респондентов (32%). Примерно такими же были результаты в контрольной группе и перед началом реализации разработанного комплекса дидактических игр. Как видим, количество учащихся с высоким и средним уровнями сформированности познавательного интереса повысилось на 3 человека (по каждому уровню). Число школьников, показавших низкий уровень, снизилось на 6 человек. Данные результаты, на наш взгляд, свидетельствуют о продуктивности проведенной работы.

Вышеизложенное позволяет заключить, что изложенный подход к организации обучения обеспечивает формирование у школьников познавательного интереса, способствует развитию у них логических универсальных учебных действий анализа и синтеза, а также навыка работы в команде. Разработанный комплекс дидактических игр, направленный на формирование у учащихся познавательного интереса на уроках русского языка, характеризуется достаточной эффективностью для развития у них интереса не только к занятиям по данной дисциплине, но и к образовательному процессу в целом.

Результаты исследования показывают, что сформулированные цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. В ходе дальнейшего исследования данной проблемы следует указать на необходимость более подробного рассмотрения потенциала использования дидактических игр в контексте становления познавательного интереса учащихся, в частности, его совершенствования на более поздних этапах школьного обучения. В данной связи представляется целесообразным разработка комплекса дидактических игр по всем разделам и темам школьной программы по русскому языку.

Библиографический список


1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.* Available at: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/
2. Подымова Л.С. и др. *Педагогика*: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2024.
3. Сластенина В.А., Каширина В.П. *Психология и педагогика*: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2025.
4. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. *Формирование познавательного интереса младших школьников средствами игровых технологий*. Уфа: Зебра, 2022.
5. Гусева П.М. К проблеме развития познавательного интереса к изучению русского языка у учащихся среднего подросткового возраста. *Молодой ученый*. 2023; № 19 (466): 460–462.
6. Зикеева Ю.Н. Показатели и уровни познавательного интереса. *Молодой ученый*. 2021; № 53 (395): 228–230.
7. Шонин М.Ю. О познавательном интересе в процессе обучения. *Горизонты гуманитарного знания*. 2017; № 1: 27–30.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов. Москва: Академия, 2013.


References


1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya.* Available at: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/
2. Podymova L.S. i dr. *Pedagogika*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.
3. Slastenina V.A., Kashirina V.P. *Psihologiya i pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2025.
4. Gacalova L.B., Parsieva L.K. *Formirovanie poznavatel'nogo interesa mladshih shkol'nikov sredstvami igrovyh tehnologij*. Ufa: Zebra, 2022.
5. Guseva P.M. K probleme razvitiya poznavatel'nogo interesa k izucheniyu russkogo yazyka u uchaschihsya srednego podrostkovogo vozrasta. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 19 (466): 460-462.
6. Zikeeva Yu.N. Pokazateli i urovni poznavatel'nogo interesa. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 53 (395): 228-230.
7. Shonin M.Yu. O poznavatel'nom interese v processe obucheniya. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya*. 2017; № 1: 27-30.
8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov. Moskva: Akademiya, 2013.


*Статья поступила в редакцию 15.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-283-285

***Dibirova K.S.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior teacher, Department of Computer Science and Information and Communication Technologies, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: camerton74@mail.ru*
***Ismailova Z.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamina_n_i@mail.ru*

**OPPORTUNITIES FOR USING VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** In the context of the widespread use of digital technologies, the issue of using a variety of modern information and technical devices in the educational process, including the use of virtual and augmented reality (VR/AR) in higher education, especially in the training of pedagogical personnel, has become relevant. The objective of the article is to explore the potential of VR/AR for creating a more visual, informative, and motivating educational experience. The article provides a definition of VR/AR, describes various types and applications of these technologies, and analyzes the experience of implementing them in the educational process. It also identifies the specific features of virtual and augmented reality technologies. Examples of their use are provided. Research methods include an analysis of scientific literature on the problem of scientific research, a survey. The potential of VR/AR for increasing the visibility, informativeness and motivation of students is analyzed, as well as the factors influencing their introduction into the educational process. The study includes an overview of existing practices, trends, and prospects for the development of VR/AR in education, as well as identifying constraints.

*Key words:* **educational process, bachelor's degree, student, pedagogical education, professional activity, virtual and augmented reality technologies, educational process, training process, digital technologies, competencies**

***К.С. Дибирова,*** *канд. физ.-мат. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: camerton74@mail.ru*
***З.Н. Исмаилова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» г. Махачкала, E-mail: zamina_n_i@mail.ru*

# ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В условиях широкого распространения цифровых технологий актуальным становится вопрос применения в образовательном процессе многообразия современных информационных и технических устройств, в том числе использования виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании, особенно в подготовке педагогических кадров. В работе дается определение виртуальной и дополненной реальности, описываются различные типы и области применения этих технологий, а также анализируется опыт их внедрения в учебный процесс. Определяется специфика технологий виртуальной и дополненной реальности. Приведены примеры их использования. Методы исследования: анализ научной литературы по проблеме научного исследования, опрос. Анализируется потенциал виртуальной и дополненной реальности для повышения наглядности, информативности и мотивации студентов, а также факторы, влияющие на их внедрение в учебный процесс. Исследование включает обзор существующих практик, тенденций и перспектив развития виртуальной и дополненной реальности в образовании, а также выявляет сдерживающие факторы.

*Ключевые слова:* **учебный процесс, бакалавр, обучающийся, педагогическое образование, профессиональная деятельность, технологии виртуальной и дополненной реальности, образовательный процесс, учебный процесс, цифровые технологии, компетенции**

Современные экономические условия и развитие общества требуют постоянного обучения и адаптации к новым информационным технологиям, проникающим во все сферы жизни. Технологии виртуальной и дополненной реальности, ранее казавшиеся фантастическими, сегодня находят широкое применение в развлечениях, образовании, медицине и других областях. Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом к интеграции современных технологий в систему высшего профессионального образования, что связано с необходимостью оптимизации организации учебных и образовательных процессов.

Среди инновационных решений особое место занимают технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR), которые активно внедряются в различные сферы деятельности.

Многолетние наблюдения демонстрируют, что VR и AR-технологии позволяют пользователям получать новую информацию об окружающем мире, участвовать в удаленных мероприятиях и повышать качество жизни лиц с ограниченными возможностями [1–13]. Например, в медицинском образовании AR-инструменты, такие как Google Glass и HoloLens, способствуют ускоренному освоению навыков и адаптации студентов в профессиональной среде.

Таким образом, внедрение VR/AR-технологий в образование открывает новые возможности для повышения эффективности обучения, формирования цифровых компетенций и обеспечения инклюзивности, что подтверждает их значимость в современном образовательном контексте.

Проблемы внедрения технологий виртуальной и дополненной реальности рассмотрены в трудах зарубежных авторов: Herron J., Kelly D., Reinoso M., Joukhadar Z., Clements T., Vetere F.; российских ученых: С.А Ефремов, В.В. Летков, И.И. Полевода, А.Г. Иваницкий, А.С. Миканович, А.В Грачулин, В.Н. Рябцев, О.Д. Навроцкий, А.О. Лихоманов, Г.В. Винярский, И.С Гусаров и др. [1–14].

На сегодняшний день сложно найти человека, который не слышал бы о технологиях виртуальной и дополненной реальности. Информация об их внедрении в различные сферы жизни активно распространяется через средства массовой информации, социальные сети и интернет-ресурсы. Однако не все пользователи в полной мере понимают, что представляют собой данные технологии и как они могут быть применены в практической деятельности общества.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных применению технологий виртуальной и дополненной реальности, большинство из них имеют преимущественно теоретическую направленность и недостаточно интегрированы в практические аспекты образовательных процессов.

Все педагогические технологии, предполагающие расширение реальности через цифровые элементы, классифицируются на два типа:

Физическая реальность (Reality) – пространство, в котором отсутствуют виртуальные объекты и которое представляет собой естественную среду обитания человека.

Виртуальная реальность (Virtual Reality, VR) – полностью искусственная среда, исключающая взаимодействие с физическими объектами реального мира.

Указанные технологии направлены на развитие технических и творческих компетенций будущих специалистов, а также на формирование навыков организации научно-исследовательской работы в профессиональной сфере. Их внедрение в образовательный процесс позволяет не только повысить вовлеченность студентов, но и создать условия для практического освоения современных цифровых инструментов, востребованных в различных отраслях.

Цель исследования заключается в анализе возможностей и особенностей внедрения технологий виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) в профессиональную деятельность будущих педагогов, получающих высшее образование.

Задачи: выявление потенциальных возможностей применения технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательной среде; изучение современных тенденций в области образования.

В ходе исследования были применены сравнительный метод: анализ изменений в использовании технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) в образовательной среде на разных этапах их внедрения; анализ литературы.

В качестве эмпирической базы исследования использовались не только научные источники, но и анализ мнений обучающихся, собранных через анкетирование.

Научная новизна исследования заключается в выявлении возможностей технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательной практике. В частности, использование мультимедийных материалов позволяет визуализировать динамику физических процессов, что способствует повышению вовлеченности студентов при изучении как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания возможностей технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательной практике. Оно направлено на расширение методологической базы их применения в учебных процессах, что открывает перспективы для дальнейшей разработки инновационных подходов к формированию цифровых компетенций у студентов.

Практическая значимость исследования заключается в использовании технологий виртуальной и дополненной реальности для оптимизации образователь-

ных и учебных процессов. Их внедрение направлено на повышение мотивации студентов, усиление их вовлеченности в обучение и формирование профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда.

Кроме того, данные технологии позволяют создавать практико-ориентированные сценарии обучения, такие как моделирование исторических событий в виртуальном музее или имитация сложных производственных процессов, что развивает навыки аналитического мышления и работы с цифровыми инструментами.

Анализ научного потенциала исследований в области применения технологий виртуальной и дополненной реальности показал, что их интеграция в образовательные процессы остается недостаточно развитой, несмотря на значительный потенциал для повышения наглядности и глубины усвоения учебного материала. В частности, использование VR/AR в медицинском образовании позволяет демонстрировать анатомические структуры в режиме 3D, моделировать хирургические операции и тренировать навыки диагностики с помощью устройств вроде Google Glass или HoloLens от Microsoft, что значительно повышает эффективность обучения.

Однако внедрение VR/AR в образование сталкивается с рядом барьеров, включая высокую стоимость оборудования, необходимость разработки методических рекомендаций для преподавателей и вопросы конфиденциальности данных пользователей.

Для полноценного погружения в виртуальную реальность и взаимодействия с искусственным миром необходимы специализированные устройства – системы виртуальной реальности (VR). Они обеспечивают полное погружение пользователя в цифровую среду и имитируют взаимодействие с виртуальными объектами, задействуя все органы чувств.

К таким системам относятся:

– системы изображения (например, шлемы VR, проекционные экраны);

– системы звука (пространственное аудиосопровождение);

– системы тактильной обратной связи (перчатки, контроллеры с вибрацией);

– интерфейсы прямого подключения к нервной системе (экспериментальные технологии).

В отличие от VR, дополненная реальность (AR) интегрирует виртуальные элементы в реальное окружение. Для этого используются устройства вроде смартфонов, планшетов или специальных гарнитур (например, Google Glass, HoloLens). Примером может служить функция поиска по изображению: пользователь направляет камеру на объект, а приложение анализирует его и выводит информацию на экран.

AR тесно связана с технологиями искусственного интеллекта (ИИ). Например, программное обеспечение на основе ИИ анализирует цифровые изображения, распознает объекты и генерирует дополнительные данные, что расширяет возможности применения AR в образовании, медицине и промышленности. По сравнению с VR, AR проще внедряется в повседневную и профессиональную деятельность, обладая более широким спектром применения.

Ключевое различие между VR и AR заключается в степени взаимодействия с реальным миром:

– VR полностью моделирует цифровую среду, блокируя доступ к физическому пространству. Например, пользователь, надев VR-очки, перемещается в виртуальном музее, управляя движением с помощью джойстика и поворотов головы.

– AR сохраняет связь с реальностью, добавляя виртуальные элементы в физическое окружение. Например, через AR-приложение можно увидеть архитектурные достопримечательности древнего города в выставочном зале музея.

Исследователи, изучая VR/AR-технологии, отмечают их потенциал для трансформации общества. Одни ученые рассматривают их как инструмент для углубленного познания мира и самопознания, другие – как угрозу отчуждения человека от реальности. Например, чрезмерное использование VR может привести к социальной изоляции, что требует разработки этических и правовых норм регулирования.

Изучая предмет «Цифровизация образования», студенты педагогических направлений осваивают тему «Применение технологий виртуальной и дополненной реальности», направленную на приобретение ими необходимых практических компетенций для эффективного взаимодействия с оборудованием виртуальной и дополненной реальности.

Особенностью при изучении темы «Технологии виртуальной и дополненной реальности» для обучающихся является то, что приобретенные знания и навыки могут применяться при изучении других дисциплин в профессиональном образовании.

Использование элементов виртуальной и дополненной реальности в обучении позволяет повысить наглядность содержания учебного предмета, развивает интерес к познавательной деятельности, мотивирует бакалавров к применению информационных технологий для решения учебных задач [6].

К примеру, можно отметить: при прохождении дисциплины «История России» будущие бакалавры исторического факультета с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности погружаются в исторический музей. Используя интерактивные технологии в историческом музее, обучающиеся имеют возможность увидеть, как выглядели разные местоположения в древние времена, могут преобразовать культурные и исторические достопримечательности, пройти виртуальную экскурсию в разные исторические периоды.

Применение информационных и коммуникационных технологии в преподавании гуманитарных предметов обеспечивает нацеленность будущих педагогов на обогащение знаний, использование соответствующих технологий в профессиональной деятельности, овладение учебными программными средствами [7].

За последние годы технологии виртуальной и дополненной реальности приобрели значительную популярность в сфере высшего образования, активно интегрируясь в учебные процессы как зарубежных вузов, так и отечественных университетов. Согласно исследованиям американского академика Дж. Херрона из Университета Вашингтона, дополненная реальность пользуется высоким спросом и успешно применяется в медицинском обучении посредством устройств типа Google Glass и HoloLens производства Microsoft [10].

Исследование рыночных тенденций показывает значительный рост спроса на продукцию с использованием виртуальных и дополненных реальностей: выручка от продажи решений для общеобразовательных организаций и вузов составила около 300 млн долларов в 2020 году и достигла прогнозируемых показателей в размере 700 млн долларов к 2025 году [11].

Таким образом, очевидно активное развитие и расширение сфер применения технологий виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании нашей страны.

Научная деятельность Дагестанского государственного педагогического университета имени Р. Гамзатова включала экспериментальное изучение восприятия студентами исторического факультета технологий виртуальной и дополненной реальности при освоении дисциплин «Цифровизация образования» и «История государства и права зарубежных стран». По окончании раздела «История государства и права древнего мира и Средних веков» было проведено анкетирование будущих педагогов относительно опыта использования новых цифровых инструментов.

Полученные результаты показали положительное отношение участников эксперимента к внедрению виртуальных и дополненных технологий в образовательный процесс. Желание изучать новый материал с применением современных технических средств достигло высоких значений (85,5%), что подтверждает заинтересованность большинства респондентов в инновационном подходе к образованию.

Также отмечается готовность выпускников применять полученные компетенции в практической педагогической деятельности, интегрируя технологии виртуальной и дополненной реальности в свою будущую преподавательскую практику в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены. Исследования подтверждают высокий потенциал использования инновационных технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность, в современном высшем образовании. Их применение обусловлено быстрым развитием технологий, охватывающих практически все сферы общественной жизни.

Современные тенденции требуют внедрения новых подходов и обновления системы обучения, направленных на повышение эффективности усвоения знаний. Отказ от традиционного формата занятий в пользу активного и творческого подхода к процессу обучения способствует развитию ключевых профессиональных качеств выпускников, увеличивая их конкурентные преимущества на рынке труда [14].

Таким образом, освоение технологий виртуальной и дополненной реальности будущими педагогами открывает широкие перспективы для их последующего применения в профессиональной деятельности. Быстрое развитие цифровых технологий способно качественно изменить нашу жизнь, упростив многие рабочие процессы и открывая путь к следующему этапу эволюции человечества.

Библиографический список


1. Herron J. Augmented Reality in Medical Education and Training. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*. 2016; Vol. 13, Issue 2: 51–55.
2. Kelly D., Hoang T.N., Reinoso M., Joukhadar Z., Clements T., Vetere F. Augmented reality learning environment for physiotherapy education. *Physical Therapy Reviews*. 2018; Vol. 23, Issue 1: 21–28.
3. Анализ рынка виртуальной реальности. Available at: www.vc.ru/flood/13837-vr-use
4. Андрушко Д.Ю. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе: проблемы и перспективы. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2018; № 6: 5–10.
5. Бутов Р.А., Григорьев И.С. Технологии виртуальной и дополненной реальности для образования. Available at: http://prodod.moscow/archives/6428
6. *Виртуальная и дополненная реальность-2016: состояние и перспективы:* сборник научно-методических материалов, тезисов и статей конференции. Под ред. Д.И. Попова. Москва: Издательство ГПБОУ МГОК, 2016.

7. Владыка М.В. Иерархия системы сбалансированных показателей в организационной стратегии университета. *Современные проблемы социально-экономических систем в условиях глобализации*: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции. Белгород: ИД Белгород, 2014: 7–11
8. Курбанова А.М., Алиханова С.А., Куччаев Р.М., Дибирова К.С. Основы формирования информационно-коммуникационной компетентности у будущих бакалавров педагогического образования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2023; Т. 17, № 2: 41–46.
9. Курбанова А.М., Макаев А.А., Куччаев Р.М., Дибирова К.С. Внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности в процесс обучения будущих бакалавров педагогического образования: теоретический аспект (анализ литературы). *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2023; Т. 17, № 2: 47–51.
10. Летков В.В., Ефремов С.А. Взаимодействие пользователя с дополненной реальностью. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Естественные и технические науки. 2020; № 1: 107–110.
11. Полевода И.И., Иваницкий А.Г., Миканович А.С. и др. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе. *Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси.* 2022; Т. 6, № 1: 119–142.
12. Славин О.А. Прикладные аспекты применения технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании. *Известия ТулГУ.* Технические науки. 2022; Выпуск 9: 34–38.
13. Славин О.А., Гринь Е.С. Обзор технологий виртуальной и дополненной реальности. *Труды Института системного анализа Российской академии наук*. 2019; Т. 69, № 3: 42–54
14. Чучкалова Е.И., Маскина О.Г. Вопросы практико-ориентированной оценки сформированности компетенций студентов вуза. *Бизнес. Образование. Право*. 2022; № 3 (60): 482–488.

References

1. Herron J. Augmented Reality in Medical Education and Training. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*. 2016; Vol. 13, Issue 2: 51-55.
2. Kelly D., Hoang T.N., Reinoso M., Joukhadar Z., Clements T., Vetere F. Augmented reality learning environment for physiotherapy education. *Physical Therapy Reviews*. 2018; Vol. 23, Issue 1: 21-28.
3. Analiz rynka virtual'noj real'nosti. Available at: www.vc.ru/flood/13837-vr-use
4. Andrushko D.Yu. Primenenie tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'nom processe: problemy i perspektivy. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2018; № 6: 5-10.
5. Butov R.A., Grigor'ev I.S. Tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti dlya obrazovaniya. Available at: http://prodod.moscow/archives/6428
6. *Virtual'naya i dopolnennaya real'nost'-2016: sostoyanie i perspektivy:* sbornik nauchno-metodicheskih materialov, tezisov i statej konferencii. Pod red. D.I. Popova. Moskva: Izdatel'stvo GPBOU MGOK, 2016.
7. Vladyka M.V. Ierarhiya sistemy sbalansirovannyh pokazatelej v organizacionnoj strategii universiteta. *Sovremennye problemy social'no-`ekonomicheskih sistem v usloviyah globalizacii*: sbornik nauchnyh trudov po materialam VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: ID Belgorod, 2014: 7-11
8. Kurbanova A.M., Alihanova S.A., Kuchchaev R.M., Dibirova K.S. Osnovy formirovaniya informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti u buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2023; T. 17, № 2: 41-46.
9. Kurbanova A.M., Makaev A.A., Kuchchaev R.M., Dibirova K.S. Vnedrenie tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v process obucheniya buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: teoreticheskij aspekt (analiz literatury). *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2023; T. 17, № 2: 47-51.
10. Letkov V.V., Efremov S.A. Vzaimodejstvie pol'zovatelya s dopolnennoj real'nost'yu. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Estestvennye i tehnicheskie nauki. 2020; № 1: 107-110.
11. Polevoda I.I., Ivanickij A.G., Mikanovich A.S. i dr. Tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Universiteta grazhdanskoj zaschity MChS Belarusi.* 2022; T. 6, № 1: 119-142.
12. Slavin O.A. Prikladnye aspekty primeneniya tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovanii. *Izvestiya TulGU*. Tehnicheskie nauki. 2022; Vypusk 9: 34-38.
13. Slavin O.A., Grin' E.S. Obzor tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti. *Trudy Instituta sistemnogo analiza Rossijskoj akademii nauk*. 2019; T. 69, № 3: 42-54
14. Chuchkalova E.I., Maskina O.G. Voprosy praktiko-orientirovannoj ocenki sformirovannosti kompetencij studentov vuza. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2022; № 3 (60): 482-488.

*Статья поступила в редакцию 05.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-285-287

***Zhirkova G.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director of the Center for Social Sciences and Humanities, ITMO National Research University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: reponse@mail.ru*

**THE MEANING, PRINCIPLES AND FUNCTIONS OF THE CULTURAL APPROACH IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION.** The author attempts to highlight the meaning of the cultural approach to the educational process implementation in the higher education system digitalization context. Special attention is paid to the basic principles of its application in university practice, as well as to the functions that this methodological approach implementation allows to successfully perform. For this purpose, the corresponding category is interpreted to the maximum extent possible, taking into account the key features of the educational process implementation in the organization operating in accordance with higher education programs digital educational environment. Four basic principles are analyzed, which observance will contribute to the successful implementation of the cultural approach in everyday pedagogical practice. An important point is made that compliance with these principles is an important condition for the successful implementation of its provisions. After that, the functions of this methodological approach are identified, which in modern conditions can be successfully implemented based on the above principles.

*Key words:* **higher education, digitalization, digital educational environment of modern university, cultural approach, cultural approach principles, student, teacher**

***Г.П. Жиркова,*** *канд. пед. наук, доц., директор Центра социальных и гуманитарных наук ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: reponse@mail.ru*

# СУЩНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Автор предпринимает попытку раскрыть сущность культурологического подхода к реализации образовательного процесса в условиях цифровизации системы высшего образования. Особое внимание при этом уделяется основным принципам его применения в вузовской практике, а равно и тем функциям, которые реализация положений данного методологического подхода позволяет с успехом выполнять. Для этого соответствующей категории даётся трактовка, в максимальной степени учитывающая ключевые особенности реализации учебно-воспитательного процесса в условиях цифровой образовательной среды организации, осуществляющей деятельность в соответствии с программами высшего образования. Далее на основе рефлексии опыта деятельности автора в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО» анализируются четыре основных принципа, соблюдение которых будет способствовать успешному воплощению культурологического подхода в повседневной педагогической практике. Делается важное замечание относительно того, что соблюдение этих принципов представляет собой важное условие успешной реализации его положений. После этого выявляются функции данного методологического подхода, которые в современных условиях могут быть с успехом реализованы при опоре на вышеуказанные принципы.

*Ключевые слова:* **высшее образование, цифровизация, цифровая образовательная среда современного вуза, культурологический подход, принципы культурологического подхода, студент, преподаватель**

Актуальность темы статьи обосновывается рядом тенденций. Во-первых, на современном этапе модернизации отечественной системы образования сохраняется значение формирования у будущих специалистов системы компетенций, позволяющих эффективно реализовывать профессиональные обязанности по окончании обучения. С другой стороны, на развитие большинства институтов в настоящее время оказывают всё более мощное влияние цифровые технологии. Образование исключения в этом плане не составляет. Напротив, будучи отраслью, главной функцией которой является подготовка специалистов для всех остальных, оно в настоящее время находится на острие цифровизации.

Соответственно, мы можем согласиться с С.А. Демченковой [1] в том, что при планировании и реализации учебно-воспитательной работы надо учитывать упоминаемые возможности цифровых технологий как инструмента реализации прогрессивных педагогических подходов, приёмов и методов. Кроме того, указывает Н.Н. Шевченко [2], преподавателю, административному работнику и методисту современного вуза необходимо понять: в силу быстрых темпов развития и распространения таких технологий в большинстве отраслей многие формируемые у обучающихся профессиональные компетенции могут устареть к моменту получения дипломов.

По этой причине начиная со второй половины 1990-х гг. в связи с соответствующими изменениями особую актуальность начал приобретать культурологический подход. В контексте данного методологического подхода образование рассматривается как часть культуры.

В основе его реализации лежит гуманистически ориентированный принцип, который устанавливает взаимосвязь между процессом подготовки будущего высококвалифицированного профессионала, с одной стороны, и окружающего его культурного пространства – с другой. В таком случае основу содержания образования образуют национальные и общечеловеческие ценности, а взаимодействие с учащимися строится на восприятии каждого из них как самодостаточной личности, обладающей способностью к творческой самореализации. Таким образом, представляя собой, по точному замечанию А.С. Богданцева [3], концентрат наследия человечества, результат тысячелетий его духовно-нравственного и материально-технического развития, культура становится источником и одной из основных движущих сил процессов обучения и воспитания.

Ввиду вышеизложенного, цель статьи мы можем определить следующим образом: раскрыть сущность культурологического подхода к реализации образовательной деятельности в условиях эскалации процессов цифровизации, основные принципы его применения в вузовской практике, а равно и функции, которые данный подход может выполнять при условии их соблюдения.

Данной цели соответствуют три задачи:

– дать понятию культурологического подхода трактовку, учитывающую ключевые особенности его реализации в условиях цифровой образовательной среды организации, осуществляющей деятельность в соответствии с программами бакалавриата, специалитета, магистратуры;

– на основе анализа опыта деятельности автора в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО» рассказать об основных принципах, соблюдение которых будет способствовать его успешному воплощению в повседневной педагогической практике;

– выявить функции рассматриваемого методологического подхода, которые в современных условиях могут быть с успехом реализованы при опоре на эти принципы.

Методы, применявшиеся для решения этих задач, включали анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, конкретизацию и обобщение данных по проблематике исследования, полученных в результате анализа автором специальной литературы и собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Направленность работы позволяет говорить о присущих ей научной новизне, теоретической и практической значимости (табл. 1).

Таблица 1

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость статьи

| | |
|---|---|
| Научная новизна | Определены основные принципы применения культурологического подхода в условиях современной организации высшего образования на основе анализа опыта деятельности автора в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО» |
| Теоретическая значимость | Категория «культурологический подход» рассмотрена с позиций, в максимальной степени соответствующих особенностям его реализации в цифровой среде современного вуза |
| Практическая значимость | Выявлены функции, которые указанный методологический подход может выполнять в случае соблюдения таких принципов |

Понятие «культурологический подход» в контексте реализации вузом профессиональной подготовки специалистов, отвечающих предъявляемым современным обществом требованиям, мы вслед за А.С. Богданцевым [3] будем понимать как систему теоретико-методологических оснований, педагогических технологий, приёмов и методов. На основе единства традиций и новаторства в культуре соответствующие методологические основания способствуют созданию в цифровой среде образовательной организации условий для самореализации будущих специалистов, бакалавров, магистров в ходе профессиональной и иных видов деятельности.

Таким образом, при реализации педагогической деятельности в русле культурологического подхода её определяющим фактором и главной движущей силой является профессиональная культура. Соответственно, и сама эта деятельность ориентирована, как указывает Н.Н. Шевченко [2], не только на формирование специальных знаний, умений и навыков будущего высококвалифицированного профессионала в той или иной области, но и на становление его особой культурной ментальности как субъекта и создателя культуры специфического типа – профессиональной. Соответственно, выпускника вуза, освоившего образовательную программу при широкой реализации положений рассматриваемого подхода, характеризуют и наличие системы необходимых компетенций, и ментальные установки, устойчивые мыслительные стереотипы, определяемые ими особенности поведения, коррелирующие с представлениями общества о лице соответствующей профессии. Кроме того, велика вероятность, что молодой специалист, который характеризуется наличием соответствующих качеств, сможет творчески подходить к решению профессиональных задач в условиях быстрых темпов развития цифровых технологий и во многом

Таблица 2

Принципы реализации культурологического подхода в условиях ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО»

| № п/п | Принцип | Особенности его воплощения в практике подготовки Университетом ИТМО специалистов на уровнях бакалавриата, специалитета и магистратуры |
|---|---|---|
| 1. | Ориентация учебно-воспитательного процесса на отражение ценностей российской и мировой культуры | Начальный этап подготовки студентов по всем направлениям связан с освоением общеуниверситетских модулей, в числе которых студентам преподаются «Цифровая культура», «Предпринимательская культура», а также «История России» |
| | | В ходе обучения будущих профессионалов соответствующим модулям культура позиционируется не как некий элемент, который «присутствует» в образовании, но в качестве одной из составляющих активной деятельности студентов, реализуемой в различных форматах: от привычных лекций и семинаров в аудиториях до групповой работы в проектных онлайн-комнатах |
| 2. | Толерантность | Процесс обучения студентов таким дисциплинам модуля «История России», как «Социальная история России», «История Росии и мира в XX веке», «История русской культуры в контексте мировой культуры» в обязательном порядке включает трансляцию обучаемым сведений, касающихся особенностей различных культур и народов, выступающих в качестве их носителей |
| | | В ходе реализации учебно-воспитательной работы по данным дисциплинам повышенное внимание уделяется положительным примерам культуротворческой деятельности представителей различных национальностей |
| 3. | Продуктивность | Общеуниверситетские модули, с которых в Университете ИТМО начинается обучение по программам как бакалавриата, так и магистратуры, представляют собой блок фундаментальной подготовки, на базе которого студенты приступают к изучению профессиональных дисциплин. Так обеспечивается ориентация процесса профессиональной подготовки не столько на закрепление известного, сколько на приращение к нему нового, стимулирование обучаемых к созданию образовательных продуктов |
| | | Каждый из руководителей общеуниверситетских модулей, преподаваемых в Университете ИТМО, стремится подобрать наиболее приемлемый вариант работы с большой аудиторией |
| 4. | Диалог культур | В ходе обучения будущих высококвалифицированных профессионалов курсу «Введение в технологическое предпринимательство», входящему в общеуниверситетский модуль «Предпринимательская культура», широко используется проектная деятельность, подразумевающая организацию работы в составе мини-групп, что, в свою очередь, стимулирует широкую реализацию диалогических форм общения между участниками образовательного процесса, в т. ч. представляющими разные этноконфессиональные общности |

Таблица 3

Функции культурологического подхода к подготовке высококвалифицированных профессионалов в образовательном пространстве ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО»

| № п/п | Функция | Принципы культурологического подхода, соблюдение которых обеспечивает её эффективную реализацию |
|---|---|---|
| 1. | Вооружение будущих профессионалов актуальными технологиями, возможности которых позволяют усиливать культурологическую, духовно-нравственную и продуктивно-творческую составляющую процесса реализации ими профессиональных обязанностей | Ориентация учебно-воспитательного процесса на отражение ценностей российской и мировой культуры |
| | | Продуктивность |
| | | Диалог культур |
| 2. | Формирование способностей к реализации в контексте признанных этических норм и гуманистических ценностей духовно-чувственного, очеловеченного взаимодействия с заказчиками, коллегами, представителями смежных областей | Толерантность |
| | | Диалог культур |
| 3. | Развитие необходимых компетенций будущего специалиста, бакалавра, магистра как субъекта культуры | Ориентация учебно-воспитательного процесса на отражение ценностей российской и мировой культуры |
| 4. | Формирование знаний в области мировой и национальной культур как основы процесса социализации формирующейся личности на основе культуросообразных смыслов и ценностей | Ориентация учебно-воспитательного процесса на отражение ценностей российской и мировой культуры |
| | | Продуктивность |
| 5. | Реализация кросс-культурного контента при подготовке высококвалифицированного специалиста, ориентированного на реализацию межкультурной коммуникации | Толерантность |
| | | Продуктивность |

ими обусловленных особенностей социокультурной реальности ближайшего будущего.

Мы разделяем точку зрения А.С. Богданцева [3] о том, что соответствующие образовательные результаты не могут быть в полной мере достигнуты, если процесс реализации положений культурологического подхода не будет организован в соответствии с определёнными принципами. В пространстве ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО» мы уделяем внимание реализации четырёх таких принципов [4]. Рассмотрим их подробнее (табл. 2).

Соответствующая этим принципам профессиональная подготовка, осуществляемая в Университете ИТМО, направлена на реализацию пяти основных функций [5]. Рассмотрим их (табл. 3).

Ввиду вышеизложенного, культурологический подход к подготовке специалистов, отвечающих предъявляемым современным обществом требованиям, представляет собой систему теоретико-методологических оснований, педагогических технологий, приёмов и методов.

Результаты анализа опыта работы автора в Университете ИТМО показывают: положительных результатов применения такого подхода можно достигнуть в том случае, если процесс его реализации будет организован в соответствии с определёнными принципами. В их число входят ориентация учебно-воспитательного процесса на отражение ценностей российской и мировой культуры, толерантность, продуктивность, диалог культур.

Соответствующая этим принципам профессиональная подготовка направлена на реализацию пяти основных функций. Результаты анализа научной и методической литературы, а также рефлексии автором собственного педагогического опыта позволяют отнести к ним следующие: вооружение будущих профессионалов актуальными технологиями, возможности которых позволяют усиливать культурологическую, духовно-нравственную и продуктивно-творческую составляющую процесса реализации ими профессиональных обязанностей; формирование способностей к реализации в контексте признанных этических норм и гуманистических ценностей духовно-чувственного, очеловеченного взаимодействия с заказчиками, коллегами, представителями смежных областей; развитие необходимых компетенций будущего специалиста, бакалавра, магистра как субъекта культуры; формирование знаний в области мировой и национальной культур как основы процесса социализации формирующейся личности на основе культуросообразных смыслов и ценностей; реализация кросс-культурного контента при подготовке высококвалифицированного специалиста, ориентированного на реализацию межкультурной коммуникации.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором раскрыта сущность культурологического подхода к реализации образовательной деятельности в условиях цифровизации. Работа может представлять интерес для преподавателей и методистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список


1. Демченкова С.А. Феноменологическое осмысление концепта общекультурной компетентности в системе высшего профессионального образования. *Образование и право.* 2020; № 12: 178–181.
2. Шевченко Н.Н. Культурологический подход к формированию общекультурных компетенций будущего учителя. *Проблемы современного образования.* 2022; № 6: 104–117.
3. Богданцев А.С. Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 84-3: 69–72.
4. Процесс обучения. *Университет ИТМО.* Available at: https://student.itmo.ru/ru/edu_time/
5. Общеуниверситетские модули в бакалавриате. *Университет ИТМО.* Available at: https://student.itmo.ru/ru/university_modules_bach/


References


1. Demchenkova S.A. Fenomenologicheskoe osmyslenie koncepta obschekul'turnoj kompetentnosti v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie i pravo.* 2020; № 12: 178-181.
2. Shevchenko N.N. Kul'turologicheskij podhod k formirovaniyu obschekul'turnyh kompetencij buduschego uchitelya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2022; № 6: 104-117.
3. Bogdancev A.S. Rol' kul'turologicheskogo podhoda v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 84-3: 69-72.
4. Process obucheniya. *Universitet ITMO.* Available at: https://student.itmo.ru/ru/edu_time/
1. Obscheuniversitetskie moduli v bakalavriate. *Universitet ITMO.* Available at: https://student.itmo.ru/ru/university_modules_bach/


*Статья поступила в редакцию 17.09.25*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-287-290

***Magomedova A.N.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special and Clinical Psychology, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru*

**THE STRUCTURE AND CONTENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS BIOETHICAL CULTURE.** The article is based on a scientific and methodological literature study and reflects on the researcher's own professional and pedagogical experience, examining the structure and content of bioethical culture formed among modern universities students who master the training field of "Pedagogical Education". The corresponding phenomenon is positioned as very important quality to be formed in future school, college and university teachers. For this purpose, the term "bioethical culture" is defined, taking into account the specifics of the student teachers training at the higher education system in the Russian Federation current development stage. An intermediate conclusion is drawn about the complexity and multidimensional nature of this future teacher professional portrait feature. The author characterizes the main features of the bioethical culture structure.

With the use of the characteristics identified in this way, this subject content is revealed, as well as the methods, which use is likely to contribute to its development among future teachers.

*Key words:* **higher pedagogical education, university, bioethical culture, formation of bioethical culture, interactive teaching methods, ecologization of education, student**

***А.Н. Магомедова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru*

# СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Автор статьи, опираясь на изучение научно-методической литературы, а также рефлексию собственного профессионально-педагогического опыта, рассматривает структуру и содержание биоэтической культуры, формируемой у студентов современных вузов, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование». На страницах данного исследования соответствующий феномен позиционируется как одно из важнейших качеств, подлежащих формированию у будущих учителей и преподавателей. Для этого термину «биоэтическая культура» даётся определение, учитывающее специфику подготовки студентов-педагогов на современном этапе развития системы вузовского образования в России. Делается промежуточный вывод о сложности, многоаспектности данной черты профессионального портрета будущего педагогического работника. Основываясь на нём, автор характеризует основные особенности структуры биоэтической культуры. Затем, исходя из выявленных таким образом её характеристик, раскрывается содержательное наполнение данного образования, а также ряд методов, применение которых с определённой вероятностью будет способствовать его развитию у будущих учителей.

*Ключевые слова:* **высшее педагогическое образование, вуз, биоэтическая культура, формирование биоэтической культуры, интерактивные методы обучения, экологизация образования, студент**

Актуальность темы исследования определяется рядом факторов. На текущем этапе развития человеческого общества одним из наиболее актуальных вызовов является экологический кризис и его последствия практически для всех отраслей деятельности. Результаты исследований, отражённые в статье Г.В. Сороковых и О.А. Чаловой «Экологическая лингвообразовательная среда как необходимый компонент имиджа современного педагога» [1], позволяют с определённой долей уверенности заявить: минимизировать негативное влияние экологических факторов невозможно без экологизации российской и мировой систем вузовского образования.

Это представляется особенно справедливым применительно к профессиональной подготовке педагогических кадров. Именно выпускникам образовательных организаций соответствующего профиля, справедливо указывает А.В. Кюрегина [2], предстоит в ближайшем будущем взять на себя ответственность за развитие профессиональных и личностных качеств представителей будущих поколений. При этом нам приходится с сожалением констатировать: современные выпускники педагогических вузов демонстрируют недостаточно высокую положительную динамику показателей сформированности соответствующих представлений (табл. 1).

Научная новизна статьи состоит в том, что автор предлагает рассматривать биоэтическую культуру будущего педагога как одно из главных условий его соответствия требованиям, предъявляемым современным обществом.

Теоретическая значимость сводится к научному исследованию ключевых структурных особенностей соответствующего феномена.

Практическая значимость заключается в том, что раскрыто содержательное наполнение биоэтической культуры вкупе с путями развития у будущих учителей и преподавателей его основных составляющих.

Говоря о процессах обучения и воспитания студентов направления «Педагогическое образование», мы вслед за В.Г. Артюховым и его соавторами [4] будем трактовать дефиницию «биоэтическая культура» как дискурс, в результате которого у будущих учителей и преподавателей вырабатывается понимание живого в целом, человеческих жизни и здоровья в частности, как приоритетных ценностей. Из анализа этого определения следует: соответствующее образование можно, соглашаясь с А.З. Бримжановой и З.Е. Баязитовой [5], характеризовать как сложное в структурном отношении.

Таблица 1

Показатели выраженности экологических представлений у выпускников современных педагогических вузов

| Показатели | Приращение объёмов экологических знаний выпускников за период с 2018 по 2025 гг. | Доля молодых педагогов, характеризующихся достаточным уровнем развития системы навыков, позволяющих эффективно применять эти знания в повседневной практике | Из них выпускников, продемонстрировавших отличный и хороший уровни сформированности подобных компетенций |
|---|---|---|---|
| Степень, выраженности, % | 6 | 70 | 38 |

Из вышеизложенного следует справедливость позиции С.В. Малетина и Д.А. Вебера [3], в соответствии с которой проблемы обеспечения эффективности процесса формирования у студентов педагогических вузов биоэтических представлений по сей день сохраняют свою важность. В частности, указывает уже упоминавшаяся А.В. Кюрегина [2], фиксируется необходимость развития биоэтической культуры будущих педагогов.

В свою очередь, успешная реализация соответствующего процесса, по мнению В.Г. Артюхова с соавторами [4], подразумевает осведомлённость преподавателей и методистов о структуре и содержании данного феномена. Их рассмотрению будет посвящена наша статья.

Соответственно, её цель состоит в исследовании структуры и содержания биоэтической культуры как одного из важнейших качеств, подлежащих формированию у студентов современного педагогического вуза, действующего на территории Российской Федерации.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать термину «биоэтическая культура» определение, в максимальной степени соответствующее требованиям, предъявляемым современным социумом к компетентности лица, успешно завершившего обучение по программе подготовки «Педагогическое образование»;

– охарактеризовать основные особенности структуры соответствующего феномена;

– исходя из структурных характеристик биоэтической культуры будущего учителя (преподавателя), раскрыть её содержательное наполнение, предложив доступные на сегодня пути его трансляции будущим педагогам.

Во время решения этих задач автором широко использовались методы исследования: анализ и синтез, обобщение и сравнение информации, полученной в ходе знакомства со специальной литературой и рефлексии собственного педагогического опыта.

Говоря конкретно, его структура интегрирует три равнозначных компонента (табл. 2).

Таблица 2

Структура биоэтической культуры будущего педагога

| Компонент | Влияние на реализацию выпускником педагогического вуза его профессиональных обязанностей |
|---|---|
| Биоэтические знания | Представляя собой результат изучения различных аспектов функционирования окружающей среды, позволяют учитывать при осуществлении профессиональной и иной деятельности основные аспекты рационального взаимодействия между природой и социумом |
| Биоэтические умения | Позволяют будущему педагогическому работнику на системной основе принимать этически оправданные природосообразные решения, расставляя при этом приоритеты с опорой на биоэтическую значимость предметов и явлений профессиональной деятельности, соотносить законы рационального природопользования с потребностями, интересами, склонностями субъектов образовательных отношений. Отсюда следует: достаточный уровень развития таких умений составляет основу для выработки и дальнейшего рационального применения молодым педагогом биоэтических установок |
| Биоэтические установки | Являются определяющими в плане формирования у выпускника, успешно освоившего направление подготовки «Педагогическое образование», осознанного стремления к позитивному образу профессиональных и иных действий в окружающей среде при учёте её текущего состояния |

Таблица 3

Содержание биоэтической культуры будущего педагога

| Структурный элемент | Примеры элементов содержания биоэтической культуры, входящих в подструктуру данного компонента | Приёмы и методы формирования, подлежащие реализации в условиях современного вуза |
|---|---|---|
| Биоэтические знания | Знание биоэтических проблем, сопутствующих началу жизни | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | Знание биоэтических проблем, сопутствующих завершению жизни | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | Знание философских оснований биоэтики | Проблемная лекция |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | | Ролевые игры |
| | | Мозговой штурм |
| | Знание методологических основ биоэтики | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | | Ролевые игры |
| | | Мозговой штурм |
| | Знание естественнонаучных основ биоэтики | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | Знание правовых основ биоэтики | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | | Ролевые игры |
| | Понимание основных методических путей интеграции биоэтического знания в образовательный процесс и их зависимости от половозрастных особенностей учащихся, их начального уровня обученности, индивидуальных познавательных потребностей, интересов и склонностей | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Ролевые игры |
| Биоэтические умения | Умение анализировать биоэтические проблемы | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Ролевые игры |
| | Умение подбирать наиболее рациональные подходы к их решению | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | | Ролевые игры |
| | | Мозговой штурм |
| | Способность эффективно применять биоэтические знания в повседневной практике учебной и воспитательной деятельности | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | | Ролевые игры |
| | | Мозговой штурм |
| | Умение транслировать вверенным учащимся необходимый материал с использованием разнообразных (в том числе инновационных) подходов, приёмов и методов | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Ролевые игры |
| | Умение переносить основные компоненты биоэтической культуры в различные предметные области в ходе реализации как учебной, так и в ближайшей временной перспективе профессиональной деятельности | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| Биоэтические установки | Направленность на широкое использование технологий биоэтической образовательной деятельности | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | | Ролевые игры |
| | Подготовленность к биоэтически целесообразному структурированию учебно-методического материала | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | | Ролевые игры |
| | | Мозговой штурм |
| | Понимание необходимости достижения достаточного уровня сформированности основных структурных элементов биоэтической культуры для эффективной реализации профессионально-педагогической деятельности | Проблемная лекция |
| | | Решение кейсов или ситуационных задач |
| | | Дискуссии и дебаты |
| | | Мозговой штурм |

Упоминаемые в таблице 2 структурные элементы в совокупности составляют «матрицу» биоэтической культуры будущего учителя и преподавателя. Говоря же о содержании такой культуры, мы рассматриваем наполнение этой «матрицы», учитывая работы Г.В. Сороковых, О.А Чаловой [1], С.В. Малетина, Д.А. Вебера [3].

Соответственно, теперь нам следует, принимая во внимание результаты работы А.З. Бримжановой и З.Е. Баязитовой [5], конкретизировать содержательные особенности каждой из трёх составляющих (табл. 3).

Подводя итог рассмотрению структуры биоэтической культуры будущего педагога и её содержания, мы можем определить данный феномен как дискурс,

в результате которого у студентов, осваивающих в пространстве отечественных вузов направление подготовки «Педагогическое образование», вырабатывается понимание приоритета ценности живого в целом, человеческих жизни и здоровья в частности. Таким образом, мы видим, сколь широким по природе своей является данное образование. Соответствующей его чертой обусловлена сложность структурная.

Структуру эту составляют три основных компонента. Результаты анализа доступной на сегодняшний день научной и методической литературы, а также собственного профессионально-педагогического опыта автора позволяют с определённой долей уверенности отнести к ним биоэтические знания, биоэтические умения, биоэтические установки. Соответствующие элементы составляют своего рода «матрицу» биоэтической культуры будущего педагога.

Говоря о содержании такой культуры, мы рассматриваем наполнение этой «матрицы». На страницах данной статьи мы конкретизировали содержательные особенности каждой из трёх составляющих, упомянутых выше. Кроме того, были выделены пять интерактивных методов правильное применение которых будет способствовать развитию у будущего педагога как личности и профессионала соответствующих черт.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы.

Библиографический список

1. Сороковых Г.В., Чалова О.А. Экологическая лингвообразовательная среда как необходимый компонент имиджа современного педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 46–49.
2. Кюрегина А.В. Массовая просветительская работа, направленная на подготовку социума к формированию биоэтических ценностей у детей и молодёжи. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2022; Т. 11, № 4 (41): 19–23.
3. Малетин С.В., Вебер Д.А. Формирование у обучающихся навыков безопасного поведения на основе кейс-технологий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-1: 240–243.
4. Артюхов В.Г., Хицова Л.Н., Девятова Т.А. Парадигмы экологического образования в Российской Федерации: формирование и реализация. *Вестник ВГУ.* Серия: Проблемы высшего образования. 2018; № 4: 18–21.
5. Бримжанова А.З., Баязитова З.Е. Повышение эффективности процесса экологического образования. *Наука и реальность.* 2021; № 1 (5): 126–128.

References

1. Sorokovyh G.V., Chalova O.A. `Ekologicheskaya lingvoobrazovatel'naya sreda kak neobhodimyj komponent imidzha sovremennogo pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 46-49.
2. Kyuregina A.V. Massovaya prosvetitel'skaya rabota, napravlennaya na podgotovku sociuma k formirovaniyu bio`eticheskih cennostej u detej i molodezhi. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2022; T. 11, № 4 (41): 19-23.
3. Maletin S.V., Veber D.A. Formirovanie u obuchayuschihsya navykov bezopasnogo povedeniya na osnove kejs-tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78-1: 240-243.
4. Artyuhov V.G., Hicova L.N., Devyatova T.A. Paradigmy `ekologicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: formirovanie i realizaciya. *Vestnik VGU.* Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018; № 4: 18-21.
5. Brimzhanova A.Z., Bayazitova Z.E. Povyshenie `effektivnosti processa `ekologicheskogo obrazovaniya. *Nauka i real'nost'*. 2021; № 1 (5): 126-128.

*Статья поступила в редакцию 15.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-290-293

***Petrova M.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: yfuftp@mail.ru*

**A MODEL OF NETWORK INTERACTION IN TECHNOLOGICAL EDUCATION.** The article discusses the network form of interaction as a means of expanding the capabilities of educational organizations in ensuring the effectiveness of technological education. The theoretical justification of the model of network interaction between subjects of pedagogical activity will allow for a correct description of its functioning and prediction of possible effects. The article emphasizes the role of the model in building interaction between professionals. The result of this interaction will be the dissemination of innovative methods and the improvement of the quality of technological training for students. The proposed model reflects the structural and functional relationships of stakeholders (technology teachers, university professors, heads of regional education authorities, etc.). This allows for the exploration of the state of the educational process and the timely implementation of adjustments. It is advisable to implement the model through a series of sequential stages: organizational, substantive, effective, and evaluation stages. At each of them, it is necessary to provide for the use of appropriate mechanisms that provide facilitation support for the participants in the educational process. The proposed set of measures allows for monitoring. The results of network interaction will be the following effects: organizational, educational, communicative, and motivational. The proposed model allows for more effective solutions to the challenges of technological education based on constructive interaction between stakeholders.

*Key words:* **model, networking, stakeholders, technology teacher, technology, technological education, stages of model, resulting effects**

***М.В. Петрова****, канд. пед. наук, доц., Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: yfuftp@mail.ru*

# МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается сетевая форма взаимодействия как средство расширения возможностей образовательных организаций в обеспечении эффективности технологического образования. Теоретическое обоснование модели сетевого взаимодействия субъектов педагогической деятельности позволит корректно описать особенности ее функционирования и прогнозировать возможные эффекты. Результатом модели будет распространение новаторских методик и повышение качества технологической подготовки обучаемых. Предлагаемая модель отражает структурно-функциональные связи стейкхолдеров (преподавателей вуза, руководителей региональных органов образования и учителей технологии). Это дает возможность исследовать состояние образовательного процесса и своевременно вносить коррективы. Реализацию модели целесообразно осуществлять через ряд последовательных этапов: организационный, содержательный, результативный, оценочный. На каждом из них необходимо предусмотреть применение соответствующих механизмов, обеспечивающих фасилитационную поддержку участников образовательного процесса. Обоснованы прогнозируемые эффекты реализации модели: организационный, образовательный, коммуникативный, мотивационный. Предлагаемая модель позволяет более эффективно решать задачи технологического образования на основе конструктивного взаимодействия стейкхолдеров.

*Ключевые слова:* **модель, сетевое взаимодействие, технологическое образование, стейкхолдеры, структурно-функциональные связи, механизмы взаимодействия, этапы внедрения, получаемые эффекты**

Актуальность темы заключается в том, что сетевое взаимодействие организаций является необходимым условием в реализации образовательных программ. Актуальность сетевого взаимодействия в образовании определяется положениями государственной политики. Сетевая форма взаимодействия урегулирована Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (статья 15, глава 2). Также подчеркивается значение дистанционных образовательных технологий.

Анализ современной научной литературы по проектированию моделей в образовании показал, что большое распространение получают модели сетевых проектов с использованием искусственного интеллекта [1–12]. Достаточно хорошо проработаны модели сетевого обучения кластерного типа [4, с. 30].

Цифровая трансформация образования позволяет расширить границы возможностей взаимодействия заинтересованных сторон, сделать процесс гибким, адаптированным к современным условиям [5, с. 121]. В условиях цифровой

среды особое внимание уделяется опережающей подготовке будущих учителей и предлагается модель в единстве социальной, институциональной и цифровой сети [1, с. 285]. Раскрываются особенности профессиональной подготовки будущих педагогов сетевого взаимодействия «колледж-вуз-предприятие» [6, с. 88]. В системе «школа-колледж-вуз» подчеркивается роль технопарков в профессиональном становлении учителя технологии [2, с. 56].

Зарубежные авторы рассматривают методологические подходы и стратегии развития управления образовательной организации в условиях сетевого взаимодействия [11, с. 18]. Особое внимание в зарубежных источниках уделяется профессиональным компетенциям педагога, формированию лидерских качеств, позволяющих эффективно управлять педагогическим процессом и влиять на качество обучения [12, с. 94].

Анализ литературы по проблеме позволил констатировать, что в настоящее время реализуются большое количество сетевых моделей разного уровня, вида и форм взаимодействия. В фокусе нашего внимания – организация взаимодействия с целью оказания методической помощи учителям, корректировка методических материалов, перестройка уроков труда.

Цель статьи – разработать модель сетевого взаимодействия субъектов педагогической деятельности в технологическом образовании.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– раскрыть понятие «сетевая модель взаимодействия» в условиях обновления технологического образования;

– обосновать структурные компоненты модели и функциональные связи стейкхолдеров;

– раскрыть механизмы реализации модели и возможные эффекты.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение научных статей и монографий, затрагивающих соответствующую проблематику;

– анализ опыта сетевого сотрудничества кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» с партнерскими организациями.

Научная новизна статьи заключается в том, что определена роль сетевого взаимодействия как средства расширения возможностей образовательных организаций в обеспечении качества технологического образования. Раскрыто понятие «сетевая модель взаимодействия в технологическом образовании».

Теоретическая значимость заключается в том, что доказана возможность эффективной реализации модели сетевого взаимодействия в технологическом образовании.

Практическая значимость состоит в том, что разработанная модель позволяет эффективно решать задачи технологического образования в регионе на основе конструктивного взаимодействия стейкхолдеров.

Обеспечение качества образования связано с расширением спектра сетевых программ, предоставляющих новые возможности для стейкхолдеров за счет объединения кадровых, учебно-методических и материально-технических ресурсов [10, с. 37].

Современные реалии требуют качественных перемен в технологическом образовании. Обеспечение технологического суверенитета возможно за счет совершенствования технологического образования с опорой на сетевое взаимодействие, на достижения российской науки, инженерной школы и передовые технологии. Новые требования к технологическому образованию учитывают потребности стратегического развития экономики и потребности личности в профессиональной идентичности и самоопределении.

Сетевая форма взаимодействия рассматривается как средство расширения возможностей образовательных организаций в обеспечении эффективности и результативности педагогического процесса. Это подтверждается исследованием, в котором доказана продуктивность формирования инженерных компетенций обучающихся при сетевом взаимодействии с организациями дополнительного образования [9, с. 92].

Учитывая тенденции и тренды технологического образования, определим сетевое взаимодействие как технологию, обеспечивающую вовлеченность педагогических работников в решение актуальных образовательных задач.

Разделяем мнение исследователей Логвиновой О.Н., Махотина Д.А. о целесообразности интеграции научно-методических, материально-технических ресурсов и программного обеспечения с целью повышения качества технологической подготовки [8, с. 15]. Достижение подобного интегративного эффекта возможно при условии вовлечения в совместную работу профессионалов.

Технологическое образование призвано подготовить обучающихся к самостоятельной трудовой жизни, направлено на формирование технологической культуры и цифровой грамотности обучающихся, развитие инженерного мышления, закладывает основы профессиональной идентичности и самоопределения.

В последнее время проводилась активная работа по обновлению содержания программы предмета труд (технология) с опорой на принципы многоуровневости, многопрофильности и вариативности.

Новое содержание программы «Труд (технология)» направлено на формирование компетенций в сфере перспективных технологий и навыков XXI века, развитие креативности и готовности обучающихся к технологической деятельности с учетом региональных особенностей. С целью повышения интереса к преобразовательной деятельности и профессиям технической направленности к предметным результатам добавлены навыки работы в IT-сфере, в программах по web-дизайну, использование искусственного интеллекта при организации проектной деятельности.

С целью оказания консалтинговой методической помощи учителям, корректировки методических материалов, перестройки уроков необходимы новые концептуальные подходы к педагогическому процессу в условиях цифровой среды с оперативной обратной связью и обоснование сетевой модели с возможными эффектами ее реализации.

Под сетевым взаимодействием понимаем совместную работу стейкхолдеров, предоставляющих друг другу материально-технологическую базу с целью повышения качества технологического образования.

С целью повышения квалификации учителей по новым технологическим модулям и развития цифровой грамотности планируется проведение совместных интенсивов в форме воркшопа, круглого стола, мастер-класса. Для освоения технологий виртуальной и дополненной реальности, робототехники используются инновационные площадки (технопарки «Кванториум») организаций дополнительного образования [2, с. 120].

Предлагаемая модель отражает функциональные связи стейкхолдеров, обладает синергетическим эффектом, способствует развитию опережающего образования, позволяет повысить уровень профессионального мастерства учителей и внедрить в практику новаторские методики.

Основными субъектами взаимодействия нашей модели являются:

– кадровый состав кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;

– областной Центр технического творчества учащихся, предоставляющий материально-техническую базу технопарков и кванториума;

– региональное учебно-методическое объединение, руководители, методисты и учителя труда.

Особенностью модели является направленность на консолидацию преподавателей вузов, методистов, учителей технологии с целью повышения профессионального мастерства и качества технологической подготовки:

– научно-методическое сопровождение профессионального роста учителей технологии, оказание дистанционной методической поддержки по проектированию рабочих программ;

– отбор теоретического материала, разработка цифрового контента по технологическим модулям, создание банка проектных и исследовательских работ по технологии;

– оказание помощи учителям по подготовке к участию во всероссийской олимпиаде школьников по труду (технологии);

– повышение профессионального мастерства, обмен опытом и трансляция новаторских методик.

Сетевое взаимодействие осуществляется с опорой на принципы добровольности связи, открытости, поддержки самостоятельности, независимости членов сети, модульности и гибкости.

Реализацию модели целесообразно осуществлять через ряд последовательных этапов: организационный, содержательный, результативный, оценочный. На каждом этапе необходимо предусмотреть применение соответствующих механизмов, обеспечивающих фасилитационную поддержку участников образовательного процесса, создание атмосферы уважения и доверия.

Организационный этап направлен на создание профессионального сообщества, конструктивного взаимодействия стейкхолдеров для решения задач образовательной политики и повышения качества технологической подготовки.

Содержательный этап ориентирован на разработку совместных мероприятий по оказанию методической поддержки учителей, распространение педагогического опыта, проведение вебинаров, мастер-классов по освоению STEM- технологий, робототехники, 3D-моделирования, компьютерной графики; разработку методических пособий, цифровых образовательных ресурсов, творческих проектов с применением искусственного интеллекта.

Результативный этап предполагает создание банка методических разработок и цифровых ресурсов на модульной основе, проектных работ в области робототехники, 3D-моделирования, компьютерной графики.

Оценочный этап включает анализ возможностей участников, изучение получаемых эффектов, разработку критериев оценки методических материалов и др. Предложенный комплекс мероприятий позволяет осуществлять мониторинг обхвата участников сетевого взаимодействия.

В результате реализации сетевой модели будут получены следующие эффекты:

– организационный: вовлечение учителей технологии в совместную работу, оказание методической помощи, осуществление обратной связи, проведение мониторинговых исследований;

– образовательный: повышение уровня профессиональной культуры учителей через вебинары, интенсивы в офлайн- и онлайн-форматах;

– коммуникативный: создание интегрального исследовательского интеллекта, способного генерировать инновационные идеи, создание банка методических разработок, цифровых ресурсов;

Рис. 1. Модель сетевого взаимодействия в технологическом образовании

– мотивационный: достижение удовлетворенности своей профессиональной деятельностью, устойчивого желания выполнять творческую работу в контексте развития технологического образования.

Таким образом, актуальность и целесообразность проектирования сетевой модели в технологическом образовании определяется современными положениями государственной образовательной политики и новыми требованиями к уровню технологической подготовки обучающихся.

В результате реализации сетевой модели планируется создание консалтинговой методической сети по оказанию помощи учителям технологии в освоении новых технологических модулей, включающих проектно-исследовательскую, инженерно-конструкторскую деятельность на основе использования цифровых технологий с целью повышения качества технологического образования.

Консолидация деятельности ученых, методистов и учителей открывает новые возможности в решении актуальных задач, способствует внедрению новаторских методик в практику и качеству технологического образования.

Графическое изображение модели представлено на рисунке 1.

В завершение нашего исследования хочется отметить, что сетевое образование является приоритетным направлением государственной политики. Сетевая форма взаимодействия регулируется Федеральным законом N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Предлагаемая модель отражает структурно-функциональные связи стейкхолдеров и этапы взаимодействия, которые позволяют исследовать состояние образовательного процесса и своевременно вносить коррективы.

Подчеркивается роль модели в построении взаимодействия профессионалов с целью распространения педагогического опыта и внедрения новаторских методик в образовательную практику. Предложенный комплекс мероприятий позволяет осуществить мониторинг. Обоснованы прогнозируемые эффекты: организационный, образовательный, коммуникативный, мотивационный.

Примером вуза, где успешно реализуется модель сетевого взаимодействия, является Южный федеральный университет. Предлагаемая модель позволяет более эффективно решать задачи технологического образования на основе конструктивного взаимодействия стейкхолдеров и повышает качество технологической подготовки обучающихся.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для администрации, методистов и преподавателей, занимающихся технологической подготовкой школьников и студентов.

Библиографический список


1. Божко Н.Н., Кисляков В.В., Краснова Т.С. Сетевая практическая подготовка студентов технологической направленности педвуза. *Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023: 282–287.
2. Горбачева Е.С., Леженина В.В. Роль образовательных технопарков в профессиональном становлении будущего учителя технологии. *Технологическое образование в системе «Школа – Колледж – Вуз»: традиции и инновации*: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023: 54–58.
3. Дьячковская И.А. Мобильный технопарк «Кванториум» как средство развития технического творчества. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 6-4 (108): 78–81.
4. Евлампиева Г.И. Модели сетевого обучения и принципы создания образовательных кластеров. *Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова*. 2017; № 3 (93): 28–34.
5. Жирякова А.В. Трансформация технологического образования в контексте цифровизации. *Актуальные проблемы преподавания технологии, экономики, дизайна и ОБЖ в условиях цифровизации образования*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Армавир, 2020: 119–123.
6. Корнеева Н.Ю. Технология подготовки будущих педагогов профессионального обучения в условиях сетевого взаимодействия «колледж – вуз – предприятие». *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 87–89.
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Подготовка будущих учителей к организации обучения в цифровой образовательной среде. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-1: 136–139.
8. Логвинова О.Н. Модели реализации учебного предмета «Труд (технология)» в сетевой форме. *Технологическое образование в современной школе: модели, концепции, методики:* сборник научных и научно-методических материалов. Москва: ООО «А-Приор», 2024; Ч. 2: 11–14.
9. Панкратова Л.П., Блинов С.И. Формирование инженерных компетенций посредством сетевого взаимодействия. *Инженерное образование XXI века*: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, 2024: 88–100.
10. Старостина С.Е. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: линии взаимодействия и ключевые риски. *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2024; Т. 19, № 4: 35–44.
11. Davydova N.N., Dorozhkin E.M., Fedorov V.A. Managerial potential of educational organizations under conditions of network interaction. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020; Vol. 15, № 1: 16–29.
12. Qin N. Research on the Connotation, Characteristics, and Promotion Path of Teacher Leadership in Higher Vocational Colleges. *Journal of Contemporary Educational Research*. 2023; Vol. 7, № 4: 91–96.


References


1. Bozhko N.N., Kislyakov V.V., Krasnova T.S. Setevaya prakticheskaya podgotovka studentov tehnologicheskoj napravlennosti pedvuza. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: aktual'nye problemy, opyt resheniya*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2023: 282-287.
2. Gorbacheva E.S., Lezhenina V.V. Rol' obrazovatel'nyh tehnoparkov v professional'nom stanovlenii buduschego uchitelya tehnologii. *Tehnologicheskoe obrazovanie v sisteme "Shkola – Kolledzh – Vuz": tradicii i innovacii*: materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023: 54-58.

3. D'yachkovskaya I.A. Mobil'nyj tehnopark "Kvantorium" kak sredstvo razvitiya tehnicheskogo tvorchestva. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 6-4 (108): 78-81.
4. Evlampieva G.I. Modeli setevogo obucheniya i principy sozdaniya obrazovatel'nyh klasterov. *Vestnik R`EU im. G.V. Plehanova*. 2017; № 3 (93): 28-34.
5. Zhiryakova A.V. Transformaciya tehnologicheskogo obrazovaniya v kontekste cifrovizacii. *Aktual'nye problemy prepodavaniya tehnologii, `ekonomiki, dizajna i OBZh v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya:* materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Armavir, 2020: 119-123.
6. Korneeva N.Yu. Tehnologiya podgotovki buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya v usloviyah setevogo vzaimodejstviya «kolledzh – vuz – predpriyatie». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 87-89.
7. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R. Podgotovka buduschih uchitelej k organizacii obucheniya v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-1: 136-139.
8. Logvinova O.N. Modeli realizacii uchebnogo predmeta «Trud (tehnologiya)» v setevoj forme. *Tehnologicheskoe obrazovanie v sovremennoj shkole: modeli, koncepcii, metodiki:* sbornik nauchnyh i nauchno-metodicheskih materialov. Moskva: OOO «A-Prior», 2024; Ch. 2: 11-14.
9. Pankratova L.P., Blinov S.I. Formirovanie inzhenernyh kompetencij posredstvom setevogo vzaimodejstviya. *Inzhenernoe obrazovanie XXI veka*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Peterburgskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya Imperatora Aleksandra I, 2024: 88-100.
10. Starostina S.E. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh organizacij: linii vzaimodejstviya i klyuchevye riski. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 19, № 4: 35-44.
11. Davydova N.N., Dorozhkin E.M., Fedorov V.A. Managerial potential of educational organizations under conditions of network interaction. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020; Vol. 15, № 1: 16-29.
12. Qin N. Research on the Connotation, Characteristics, and Promotion Path of Teacher Leadership in Higher Vocational Colleges. *Journal of Contemporary Educational Research*. 2023; Vol. 7, № 4: 91-96.

*Статья поступила в редакцию 15.09.25*

УДК 374.32:374.73 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-293-296

***Khazova S.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia), E-mail: snkhazova@gmail.com*
***Treshchev A.M.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia), E-mail: snkhazova@gmail.com*
***Kaygorodov B.V.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia),*
*E-mail: snkhazova@gmail.com*

**PEDAGOGICAL SUPPORT FOR OPTIMIZING THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF SELF-EMPLOYED YOUTH IN CONDITIONS OF INFORMAL EDUCATION.** The article deals with issues of implementing pedagogical support for self-employed youth aimed at optimizing their socio-psychological well-being. The objective of the study is to develop and experimentally substantiate a methodology for organizing this activity with the help of a set of methods corresponding to the research objectives: theoretical (analysis, synthesis, generalization, modeling), diagnostic (questionnaires, testing), experimental (formative experiment), mathematical and statistical (comparison methods). The analysis and interpretation of the results allow to formulate conclusions regarding: the specificity of a number of characteristics of the socio-psychological well-being of self-employed youth; effective target, methodological and organizational content of pedagogical support for self-employed youth in the context of ensuring the optimization of socio-psychological well-being and taking into account its real indicators, as well as the characteristics of the way of life and lifestyle of the supported. The article presents new results obtained within the framework of the research problems started in 2020-2021 (its materials are presented in previously published articles).

*Key words:* **pedagogical support, methodology, socio-psychological well-being, independent form of employment, self-employed youth**

***С.А. Хазова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева», г. Астрахань,*
*E-mail: snkhazova@gmail.com*
***А.М. Трещев**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева», г. Астрахань,*
*E-mail: snkhazova@gmail.com*
***Б.В. Кайгородов**, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева», г. Астрахань,*
*E-mail: snkhazova@gmail.com*

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ САМОЗАНЯТОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещаются вопросы осуществления педагогического сопровождения самозанятой молодежи, ориентированного на оптимизацию их социально-психологического самочувствия. Цель проведенного исследования – разработать и экспериментально обосновать методику организации данной деятельности. Достижение цели осуществлялось с использованием комплекса методов, соответствующих исследовательским задачам: теоретических (анализ, синтез, обобщение, моделирование), диагностических (анкетирование, тестирование), экспериментальных (формирующий эксперимент), математико-статистических (методы сравнения). Анализ и интерпретация результатов позволили сформулировать выводы относительно: специфичности ряда характеристик социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи; эффективного целевого, методического и организационного содержания педагогического сопровождения самозанятой молодежи в контексте обеспечения оптимизации социально-психологического самочувствия и с учетом его реальных показателей, а также особенностей образа и режима жизни сопровождаемых. В данной статье излагаются новые результаты, полученные в рамках проблематики исследования, начатого в 2020–2021 годах (его материалы представлены в ранее опубликованных статьях).

*Ключевые слова:* **педагогическое сопровождение, неформальное образование, методика, социально-психологическое самочувствие, самостоятельная форма трудовой занятости, самозанятая молодежь**

Становление личности не прекращается с завершением формального образования, но продолжается уже вне организованного педагогического процесса. На базе сформированных характеристик под влиянием изменившихся условий жизнедеятельности (по сути, стихийно) развиваются свойства зрелой личности, востребованные новой социальной ролью человека как субъекта труда. При этом молодежь на новом этапе социализации сталкивается с воздействием множества факторов, нередко негативно влияющих на психоэмоциональную сферу, препятствующих становлению требуемых социально и профессионально значимых качеств. В этот период нужна специально организованная работа по поддержке и совершенствованию комплекса характеристик, определяющих социально-психологическое самочувствие личности и являющихся значимым внутренним фактором прогрессивного саморазвития человека, становления его социальной зрелости. При этом результаты исследований Т.З. Козловой свидетельствуют о том, что уровень социально-психологического самочувствия имеет тенденцию к снижению с возрастом, в том числе за счет роста показателей тревожности, неуверенности, страха перед будущим [1]. Представляется важным предпринимать педагогические меры для обеспечения и поддержания оптимальных показателей социально-психологического самочувствия населения, начиная с молодого возраста. В числе таких комплексных мер правомерно рассматривать создание и функционирование системы педагогического сопровождения субъектов труда. Все это и определяет актуальность нашего исследования.

Ни один из компонентов системы формального образования не целеориентирован на решение указанных задач. Требуется подключение ресурсов неформального образования для организации и осуществления педагогического сопровождения оптимизации социально-психологического самочувствия молодежи, приступившей к трудовой деятельности. В данном контексте ресурсным центром, организующим соответствующую работу и имеющим педагогически подготовленные кадры для ее осуществления, может стать общественное объединение, клуб студентов – будущих педагогов. Имеются в виду студенческие объединения, уставные цели которых связаны с добровольческой, профессионально ориентированной помощью и поддержкой населению. Организуемые ими проекты, предлагаемые социально-педагогические, психолого-педагогические,

образовательно-просветительские, культурно-досуговые и прочие программы могут стать важным контентом неформального образования для трудящейся молодежи. А специфика организационной формы деятельности (например, клуб) позволяет включить в число решаемых задач и педагогическое сопровождение оптимизации социально-психологического самочувствия трудящейся молодежи. Именно педагогическое сопровождение имманентно ориентировано на обеспечение эффективного самостоятельного решения личностью стоящих перед нею проблем развития, саморазвития, самосовершенствования педагогическими средствами и методами [2–5].

Как указывают Н.А. Михайлюк, Н.Э. Платова, А.Г. Заболотний [3], ссылаясь на мнение предшественников в исследовании данного вопроса [6; 7], сущность социально-психологического самочувствия связана с отражением степени гармоничности соотношения элементов «интересы и желания – возможности удовлетворения». Сбалансированность указанных отношений становится залогом эффективности социального и профессионального функционирования личности [3]. Структурно данная характеристика представлена такими ведущими компонентами, как: ориентация на личностный рост и самореализацию; готовность брать на себя ответственность и справляться со сложностями; принятие собственной личности и положительное отношение к себе; самостоятельность, независимость; позитивные взаимоотношения с людьми [3].

При определении общего состава факторов, обусловливающих благополучное социально-психологическое самочувствие личности, ученые [6; 7] исследовали все стороны и аспекты жизнедеятельности человека. Обобщение теоретических данных детально представлено в ранее опубликованных статьях. Ключевым в данном контексте является вывод о важности разных характеристик трудовой активности (форма занятости, режим труда, размер оплаты труда и др.) для социально-психологического благополучия зрелой личности [8].

Одной из форм трудовой занятости, активно освоенной современной молодежью, является самостоятельная занятость [8]. Ее специфика может выступать одним из определяющих факторов для становления определенных показателей социально-психологического самочувствия личности [8; 9; 10]. В связи с этим представляется оправданным определение предметом педагогического (равно как и психологического, психолого-педагогического) сопровождения оптимизации социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи. При этом рациональная организация указанного процесса требует знаний о наиболее существенных потребностях сопровождаемых, имеющихся у них затруднениях, ресурсных и рисковых факторах, связанных в данном случае с формой трудовой занятости, и т. д. [3; 4; 5].

Исследование, результаты которого изложены в данной статье, было направлено на достижение следующей цели: определить содержательно-методические и организационные основы деятельности в рамках педагогического сопровождения самозанятой молодежи и оформить их в целостную методику.

При его осуществлении решалась последовательность задач с применением адекватных им методов. Первая задача заключалась в уточнении специфики, показателей и факторов социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи; решалась методами анкетирования и тестирования. Диагностический инструментарий составили: авторская анкета (включает вопросы относительно демографических характеристик и субъективной оценки респондентами влияния на их самочувствие ряда социально-экономических факторов), опросник «Удовлетворенность жизнью» (Н.Н. Мельникова), тест «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), тест «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджерс, Р. Даймонд, в модификации А.К. Осницкого).

Вторая задача касалась определения средств, методов, содержания и организационных форм педагогического сопровождения, потенциально эффективных для обеспечения оптимального социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи. Ее решение осуществлялось с использованием теоретических методов исследования: анализ и обобщение, систематизация и конкретизация.

На основе метода моделирования решалась третья задача: разработка методики педагогического сопровождения самозанятой молодежи, ориентированной на оптимизацию социально-психологического самочувствия.

Четвертая задача исследования: определение эффективности данной методики, что осуществлялось с применением метода педагогического эксперимента и методов математической статистики (методы сравнения) для обработки результатов эксперимента.

Научная новизна результатов исследования заключается в разработке и изложении содержательных и организационных основ педагогического сопровождения самозанятой молодежи, оформленных в формате методики и базирующихся на эмпирически выявленных ресурсных и рисковых факторах влияния на социально-психологическое самочувствие личности.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в расширении содержания методологических основ педагогики по проблеме педагогического сопровождения социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи в условиях неформального образования.

Практическое значимость результатов исследования заключается в возможности улучшения показателей социально-психологического самочувствия молодежи, включенной в самозанятую форму трудовой деятельности, посредством организации педагогического сопровождения данной категории граждан на основе предложенной методики.

Изучение имеющихся научно-теоретических данных продуцировало вывод о необходимости уточнения факторов влияния организационных и иных характеристик самозанятой формы трудовой занятости на социально-психологическое самочувствие личности, а также определения специфических показателей социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи как эффектов этого влияния. Для восполнения указанного дефицита знаний было организовано диагностическое исследования, в котором участвовало 62 респондента (гетерогенная группа, возрастной диапазон – 22–29 лет) с разным трудовым статусом: самозанятые (30 человек), официально трудоустроенные (14 человек), работающие по найму без заключения трудового договора (16 человек). Для обеспечения равных возможностей участия диагностические мероприятия проводились в вечернее время с использованием информационных технологий (социальных сетей (ВК, ОК), мессенджеров (WhatsApp, Telegram) и др.). Сравнение результатов тестирования у трех групп респондентов позволило определить отличительные особенности социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи, объединяющие благоприятные и неблагоприятные характеристики, в некоторых случаях противоречащие друг другу (табл. 1).

Более подробно результаты эмпирического исследования представлены в ранее опубликованных работах, например, в [5; 8]. Результаты повторной диагностики, проведенной в 2024–2025 годах, достоверно не отличались по исследуемым параметрам от данных первого диагностического исследования.

С учетом вышеназванных характеристик была разработана методика педагогического сопровождения самозанятой молодежи, ориентированная на оптимизацию социально-психологического самочувствия личности (первый вариант методики приведен в ранее опубликованной статье [8]). Согласно заложенной в ней идее, сопровождение нацелено на коррекцию или профилактику возникновения тех факторов, которые негативно влияют на социально-психологическое самочувствие контингента. Для этого стимулируется проявление благоприятных в рассматриваемом контексте факторов, которые используются как личностные ресурсы оптимизации самочувствия. Совокупность негативных и позитивных факторов определяет перечень сопроводительных задач; степень общности выявленных у сопровождаемых проблем объективирует выбор организационных форм работы, а характер этих проблем становится основанием для отбора информационного содержания и методов деятельности. Комплекс средств и методов, этапное построение процесса соответствуют традиционным элементам педагогического сопровождения, освещенным в научной литературе.

Формализовано организационно-содержательные характеристики методики сопровождения самозанятой молодежи, ориентированной на оптимизацию социально-психологического самочувствия, представлены в табл. 2.

Таблица 1

Отличительные особенности социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи

| Тип показателей | Значение для педагогического сопровождения | Перечень специфических показателей социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи |
|---|---|---|
| Позитивные | Могут использоваться как сильные стороны личности при организации педагогического сопровождения | Удовлетворенность: работой, ее содержанием, материальным уровнем, самореализацией;<br>реализуемые возможности: самостоятельно принимать решения, распоряжаться временем;<br>уверенность в собственных силах, ее основание – достижение значимых целей;<br>готовность к: риску, смене вида деятельности;<br>оптимизм и интернальность |
| Негативные | Требуют коррекции в процессе педагогического сопровождения | Низкий уровень: оценки стабильности своего социального и экономического положения, оценки важности профессионального образования и опыта, принятия других, эмоциональной стабильности;<br>завышенный уровень: финансовых ожиданий, беспокойства о будущем, склонности к доминированию, оценки значимости финансов как «цели» в сочетании «цель – средство»;<br>склонность к нарушению оптимального соотношения труда и отдыха |

Таблица 2

Организационно-содержательные характеристики методики сопровождения самозанятой молодежи, ориентированной на оптимизацию социально-психологического самочувствия

| Тип мероприятий | Форма организации, методы сопровождения | Направленность, содержание |
|---|---|---|
| Диагностические | Индивидуальное и групповое тестирование, анкетирование, самооценка | Определение общих и частных показателей социально-психологического самочувствия;<br>определение индивидуальных и групповых личностно-психологических характеристик;<br>оценка выраженности показателей социально-психологического самочувствия |
| Проективные | Планирование, конструирование, моделирование | Множественная дифференциация сопровождаемых на подгруппы по степени общности проблемных и ресурсных показателей социально-психологического самочувствия;<br>разработка индивидуальных, групповых, коллективных программ работы;<br>разработка отдельных профилактических и развивающих мероприятий и их комплексов для разных подгрупп |
| Профилактические | Индивидуальное и групповое консультирование | Освоение знаний относительно форм и видов трудовой занятости, их плюсов и минусов, специфического влияния на личность, ее образ жизни;<br>обогащение знаний относительно разнообразия профессий и профессиональных требований к личности;<br>самоопределение в области индивидуально приемлемых форм трудовой занятости, наиболее подходящих видов трудовой деятельности;<br>подбор, создание индивидуальных и групповых программ саморазвития |
| | Тренинги | Просветительно-образовательные: освоение навыков самостоятельного поиска недостающих знаний, важных для оптимизации социально-психологического самочувствия;<br>коррекционные: развитие рекреационной культуры, коррекция отклонений в нормальном состоянии социально-психологического самочувствия |
| Развивающие | Индивидуальная, групповая, коллективная работа; виртуальный и реальный форматы | Обучающие семинары по тайм-менеджменту, организации досуга, финансовой грамотности и пр.;<br>деловые игры по освоению навыков виртуальной деловой коммуникации, маркетингового взаимодействия и пр.;<br>ролевые игры по совершенствованию или поддержанию культуры общения в реальной и виртуальной среде, в разных сферах жизнедеятельности и пр. |

В силу особенностей организации жизни самозанятой молодежи наиболее целесообразной представляется реализация педагогического сопровождения в индивидуальном дистанционном формате. Тем не менее при одновременном (относительно одновременном) обращении за помощью нескольких сопровождаемых со сходными проблемами возможна организация частично группового сопровождения (при желании субъектов). В этом случае положительный эффект сопровождения может быть связан со следующими возможностями: организовать групповые тренинги; создать условия для обмена опытом между несколькими субъектами сопровождения; организовать платформы для объединения самозанятых в некие группы, сообщества, что может обеспечить им дополнительные факторы повышения уверенности в стабильности своей жизни; расширить социальные контакты, связи, которые нередко при самозанятой форме труда являются ограниченными.

Экспериментальная работа по апробации предложенной методики продолжалась 4 месяца. Ее организатором стал Студенческий клуб «Молодёжка ОНФ АГУ» Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева. В работе участвовали студенты старших курсов, обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки (30 человек) (в рамках Всероссийского студенческого проекта «Твой ход-2024», программы развития молодёжного предпринимательства «Я в деле»), и педагоги вуза (10 человек). Перед началом эксперимента и по его окончанию были проведены диагностические процедуры, соответственно, констатирующее и контрольное обследования участников. Сравнение исходных и итоговых данных, характеризующих уровень социально-психологического самочувствия личности, позволило сделать выводы о степени эффективности разработанной методики.

Прежде всего, представим данные об изменении показателей удовлетворенности жизнью у участников эксперимента (табл. 3).

Таблица 3

Изменение показателей удовлетворенности жизнью

| Фактор | Среднегрупповой балл | | Достоверность различий |
|---|---|---|---|
| | Исходный | Итоговый | |
| F1 – жизненная включенность | 4,4 ± 0,8 | 7,2 ± 1,2 | P < 0,1 |
| F2 – разочарование в жизни | 2,3 ± 0,3 | 1,4 ± 0,3 | P > 0,05 |
| F3 – усталость от жизни | 2,5 ± 0,5 | 1,3 ± 0,2 | P > 0,05 |
| F4 – беспокойство о будущем | 7,9 ± 1,1 | 4,8 ± 0,7 | P < 0,1 |

После участия в экспериментальной работе у участников достоверно улучшились (на 10% уровне значимости) такие показатели, как: жизненная включенность (повысилась), беспокойство о будущем (снизилось). По оставшимся двум факторам также наметилась тенденция к улучшению показателей.

Далее приведены результаты сравнительного анализа исходных и итоговых данных социально-психологической адаптированности экспериментальной группы (табл. 4).

К окончанию эксперимента у участников нормализовались показатели адаптированности, принятия себя и других, а также эмоционального комфорта

Таблица 4

Изменение показателей социально-психологической адаптированности

| Субшкалы | Среднегрупповой балл | | Достоверность различий |
|---|---|---|---|
| | Исходный | Итоговый | |
| Адаптация | 175,3 ± 10,8 | 153,7 ± 9,11 | P < 0,1 |
| Самопринятие | 63,4 ± 9,45 | 45,8 ± 7,5 | P < 0,1 |
| Принятие других | 8,27 ± 1,51 | 21,9 ± 2,13 | P < 0,1 |
| Эмоциональный комфорт | 9,56 ± 2,95 | 27,6 ± 4,31 | P < 0,1 |
| Интернальность | 76,3 ± 2,1 | 68,6 ± 3,4 | P > 0,05 |
| Стремление к доминированию | 20,1 ± 3,8 | 17,5 ± 2,1 | P > 0,05 |

(выводы достоверны на 10% уровне значимости). По показателям интернальности и доминантности также отмечена тенденция к достижению нормальных результатов.

В табл. 5 приведены сравнительные данные уровня смысложизненных ориентаций участников эксперимента.

Таблица 5

Изменение показателей смысложизненных ориентаций личности

| Субшкалы | Среднегрупповой балл (уровень) | | Достоверность различий |
|---|---|---|---|
| | Исходный | Итоговый | |
| Цели в жизни | 14,1 ± 2,03 | 26,2 ± 1,82 | P < 0,1 |
| Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни | 30,9 ± 4,42 | 38,9 ± 3,05 | P > 0,05 |
| Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией | 29,2 ± 2,07 | 33,1 ± 2,14 | P > 0,05 |
| Локус к. – Я (Я хозяин жизни) | 8,66 ± 0,98 | 20,32 ± 0,57 | P < 0,1 |
| Локус к. – жизнь или управляемость жизни | 15,01 ± 1,94 | 26,2 ± 1,85 | P < 0,1 |

Сравнительные данные показывают, что именно те показатели, которые изначально были неоптимальными (цели в жизни, локус контроля – «Я» и «Жизнь»), оптимизировались к окончанию эксперимента (10% уровень значимости). При этом показатели, изначально являющиеся позитивными, не ухудшились.

Таким образом, проведенный эксперимент свидетельствует об эффективности разработанной методики педагогического сопровождения самозанятой молодежи, поскольку ее реализация обеспечила улучшение либо появление тенденции к улучшению показателей социально-психологического самочувствия личности.

Между тем фундаментальные научные положения [1; 6; 9; 10] позволяют предположить, что выявленные специфические для самозанятой молодежи показатели социально-психологического самочувствия, ресурсные и рисковые факторы его оптимизации могут быть дифференцированы для возрастных и гендерных групп, для представителей профессий с различными предметами, средствами и условиями труда, типами профессиональной среды, для субъектов с различным трудовым стажем и пр. Мы отдаем себе отчет, что, несмотря на однородность выборочной совокупности респондентов, ряд вышеназванных параметров не анализировался и не учитывался в рамках данного исследования. Это, в свою очередь, определяет направления и перспективы дальнейших исследований по заявленной проблеме.

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволяет заключить следующее. У самозанятой молодежи характеристиками, ресурсными для поддержания благополучного социально-психологического самочувствия, являются следующие: уверенность в себе; готовность к риску; самостоятельность в принятии решений; возможность распоряжаться своим свободным временем; оптимизм относительно настоящего и будущего, позитивные ожидания. Негативно на социально-психологическое самочувствие данной категории трудоспособного населения влияют следующие внешние и внутренние факторы: нерациональный режим труда и отдыха; низкая субъективная оценка стабильности социального и материального положения; недооценка значимости высшего образования; склонность к беспокойству о будущем; низкое принятие других; риски ухудшения эмоционального комфорта; повышенная склонность к доминированию и др.

Для эффективного осуществления педагогического сопровождения самозанятой молодежи (в аспекте его ориентации на оптимизации социально-психологического самочувствия) ключевыми организационно-содержательными условиями являются: поэтапная реализация диагностических, просветительских, профилактических (нивелирующих факторы риска) и развивающих (актуализирующих личностные ресурсы) мероприятий; организация деятельности в групповом, дифференцированном (микрогрупповом) и индивидуальном форматах в режиме дистанционного взаимодействия; содержательно-целевая направленность на оптимизацию проблемных областей социально-психологического самочувствия субъектов с использованием ресурсов оптимальных характеристик личности. Методическая групповая работа включает консультации, беседы, тренинги и организацию практической деятельности, содержательно и целеориентированные на решение общих для всех проблем социально-психологического самочувствия. Работа с дифференцированными подгруппами ориентируется на решение проблем, характерных для участников каждой из них. Индивидуальная работа преимущественно осуществляется в форме консультаций и тренингов, направленных на решение специфических личностных проблем.

Организация педагогического сопровождения в соответствии с разработанной методикой обеспечивает оптимизацию социально-психологического самочувствия самозанятой молодежи, о чем свидетельствует зафиксированное улучшение показателей удовлетворенности жизнью, социально-психологической адаптированности, смысложизненных ориентаций. При этом показатели, изначально являющиеся оптимальными, не ухудшились, а по остальным показателям наметилась тенденция к улучшению.

Таким образом, полученные результаты исследования составляют научную новизну наших исследований и решают все задачи, поставленные в работе для достижения сформулированной цели.

Библиографический список


1. Козлова Т.З. Социально-психологическое самочувствие россиян по возрастным группам. *Власть*. 2018; № 26 (5): 118–125.
2. Вагаева О.А., Веденеева Ю.А. Сущность понятий «сопровождение», «педагогическое сопровождение» в научной и методической психолого-педагогической литературе. *Тенденции развития науки и образования*. 2025; № 119-1: 17–19.
3. Михайлюк Н.А., Платова Н.Э., Заболотний А.Г. Показатели и эффекты здорового стиля жизни трудящейся молодежи как результата физического воспитания. *Бюллетень Владикавказского института управления*. 2025; № 70: 147–159.
4. Сыроваткина Л.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение молодежи в период профессионального самоопределения. *Сборник статей Международной научно-практической конференции*. Казань: Международный центр инновационных исследований «Омега сайнс», 2024: 232–234.
5. Хазова С.А., Попова Ю.Н., Хазова О.Н. Проектирование психолого-педагогического сопровождения самозанятой молодежи. *Сборник статей по материалам авторских исследований*. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021: 79–90.
6. Грачев А.А. Организационные факторы удовлетворенности трудом и жизнью рабочих и служащих. *Известия Российского государственного педагогического университета (РГПИ) им. А.И. Герцена*. 2016; № 62: 225–230.
7. Семёнова Н.В. Профессионально-педагогическое сопровождение становления социальной зрелости обучающихся ССУЗА. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2016; № 1: 186–191.
8. Хазова С.А., Хазова О.Н. Направления и задачи психолого-педагогического сопровождения самозанятой молодежи. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 20 октября.* Елабуга: Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2021: 538–548.
9. Джидарьян И.А., Воловикова М.И. Итоги исследований психологического здоровья в лаборатории психологии личности. *Психологический журнал.* 2017; № 38 (2): 19–31.
10. Кашкина Л.В. Психологическое самочувствие населения монопрофильного города европейского Севера. *Экология человека*. 2013; № 2: 46–51.


References


1. Kozlova T.Z. Social'no-psihologicheskoe samochuvstvie rossiyan po vozrastnym gruppam. *Vlast'*. 2018; № 26 (5): 118-125.
2. Vagaeva O.A., Vedeneeva Yu.A. Suschnost' ponyatij «soprovozhdenie», «pedagogicheskoe soprovozhdenie» v nauchnoj i metodicheskoj psihologo-pedagogicheskoj literature. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2025; № 119-1: 17-19.
3. Mihajlyuk N.A., Platova N.`E., Zabolotnij A.G. Pokazateli i `effekty zdorovogo stilya zhizni trudyaschejsya molodezhi kak rezul'tata fizicheskogo vospitaniya. *Byulleten' Vladikavkazskogo instituta upravleniya*. 2025; 70: 147-159.
4. Syrovatkina L.Yu. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie molodezhi v period professional'nogo samoopredeleniya. *Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kazan': Mezhdunarodnyj centr innovacionnyh issledovanij "Omega sajns", 2024: 232-234.
5. Hazova S.A., Popova Yu.N., Hazova O.N. Proektirovanie psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya samozanyatoj molodezhi. *Sbornik statej po materialam avtorskih issledovanij*. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 79-90.
6. Grachev A.A. Organizacionnye faktory udovletvorennosti trudom i zhizn'yu rabochih i sluzhaschih. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (RGPI) im. A.I. Gercena*. 2016; № 62: 225-230.
7. Semenova N.V. Professional'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya social'noj zrelosti obuchayuschihsya SSUZA. *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 1: 186-191.
8. Hazova S.A., Hazova O.N. Napravleniya i zadachi psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya samozanyatoj molodezhi. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 20 oktyabrya.* Elabuga: Elabuzhskij institut FGAOU VO «Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet», 2021: 538-548.
9. Dzhidar'yan I.A., Volovikova M.I. Itogi issledovanij psihologicheskogo zdorov'ya v laboratorii psihologii lichnosti. *Psihologicheskij zhurnal.* 2017; № 38 (2): 19-31.
10. Kashkina L.V. Psihologicheskoe samochuvstvie naseleniya monoprofil'nogo goroda evropejskogo Severa. *`Ekologiya cheloveka*. 2013; № 2: 46-51.


*Статья поступила в редакцию 15.09.25*

УДК 37.015.3:159.922.7:005.96 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-296-300

***Shushara T.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
***Levchenko T.V.,*** *instructor, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: tatianaauctor@yandex.ru*
***Piskun E.A.,*** *instructor, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: piskun-el1zaveta@yandex.ru*

**FORMING HUMAN RESOURCES THROUGH WORKING WITH TALENTED CHILDREN (WITH REFERENCE TO THE NEW REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION).** The article discusses how, in today's society, where knowledge and skills are becoming the primary resources for success, the study of students' giftedness takes on a significant importance. Giftedness, as a unique ability for learning and creativity, plays a crucial role in shaping the talent pool, which in turn serves as the foundation for the strategic development of both educational institutions and government services. In a rapidly changing world where innovation and creativity are becoming crucial factors for competitiveness, it is essential to focus on identifying and supporting talented students who have the potential to become future leaders and experts in various fields. The study aims to identify the significance of students' giftedness for the formation of a human resources reserve and the strategic development of the educational system, which is undoubtedly an urgent task for modern society. The authors conclude that that the study of the giftedness

of schoolchildren and the formation of a talent pool is not just an urgent task, but also a necessary step towards creating a more effective and innovative educational system capable of meeting the challenges of the times and ensuring the sustainable development of society.

*Key words:* **gifted children, professional preferences, career guidance, Small Academy of Sciences, teenagers, personnel reserve**

***Т.В. Шушара,*** *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
***Т.В. Левченко,*** *преп., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tatianaauctor@yandex.ru*
***Е.А. Пискун,*** *преп., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: piskun-el1zaveta@yandex.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕРЕЗ РАБОТУ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ (НА ПРИМЕРЕ НОВЫХ РЕГИОНОВ РФ)

В статье говорится о том, как в современном обществе, где знания и навыки становятся основными ресурсами для достижения успеха, исследование одаренности школьников приобретает особую значимость. Одаренность как уникальная способность к обучению и творчеству играет ключевую роль в формировании кадрового резерва, который, в свою очередь, является основой для стратегического развития как образовательных учреждений, так и государственных служб. В условиях быстро меняющегося мира, где инновации и креативность становятся важнейшими факторами конкурентоспособности, необходимо уделять внимание выявлению и поддержке талантливых учащихся, которые могут стать будущими лидерами и специалистами в различных областях. Данное исследование направлено на выявление значимости одаренности школьников для формирования кадрового резерва и стратегического развития образовательной системы, что, безусловно, является актуальной задачей для современного общества. Авторы делают вывод о том, что исследование одаренности школьников и формирование кадрового резерва – это не просто актуальная задача, но и необходимый шаг к созданию более эффективной и инновационной образовательной системы, способной отвечать на вызовы времени и обеспечивать устойчивое развитие общества.

*Ключевые слова:* **одаренные дети, профессиональные предпочтения, профориентация, Малая академия наук, подростки, кадровый резерв**

***Статья публикуется в рамках Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации. Тема: «Разработка стратегии формирования кадрового потенциала через работу с одаренными детьми новых регионов в условиях вхождения в социально-экономическое пространство Российской Федерации» (Гос. задание № 073-00036-25-01)***

Актуальность темы данного исследования обусловлена необходимостью создания эффективной системы поддержки одаренных школьников, что, в свою очередь, позволит не только развивать их потенциал, но и обеспечивать устойчивое развитие общества и экономики. В условиях глобализации и технологических изменений образовательные учреждения сталкиваются с вызовами, требующими новых подходов к обучению и воспитанию. Важно понимать, что одаренные дети не только нуждаются в особом внимании, но и могут стать катализаторами изменений в образовательной системе, способствуя внедрению инновационных методов и технологий.

Развитие системы образования в новых регионах Российской Федерации должно уделять особое внимание работе с одаренными детьми, в частности, в сфере их профессионального самоопределения. Эффективная профориентационная работа в совокупности с поддержкой талантов способствует формированию стабильного кадрового потенциала, который способен внести значительный вклад в социально-экономическое и культурное развитие данных регионов.

Исследование одаренности школьников имеет первостепенное значение для формирования и поддержки кадрового резерва. Определение одаренности связано с высоким потенциалом в конкретной области, который может развиться в талант при соответствующей среде и поддержке. Важно отметить, что одаренные дети, иногда называемые «вундеркиндами», демонстрируют не только выдающиеся достижения, но также обладают внутренними предпосылками для их осуществления. Это требует от образовательной системы создания условий, в которых такие ученики смогут реализовать свой потенциал.

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы [1–12] показал, что проблема формирования кадрового потенциала через работу с одаренными детьми является недостаточно изученной и требует более подробного рассмотрения.

Цель нашей работы заключается в исследовании профессиональных предпочтений школьников для создания инструментов, направленных на поддержание и развитие талантливой молодежи новых регионов РФ, что непосредственно должно сказываться на качестве формирования кадрового резерва и стратегического развития образовательной системы.

В рамках данного исследования планируется решение нескольких ключевых задач, связанных с исследованием одаренности школьников и формированием кадрового резерва, которые необходимо решить для достижения этой цели.

– проанализировать, как выявление талантов может повлиять на качество образовательного процесса и его результаты;

– выделить различные формы работы с талантливыми детьми, такие как олимпиады, конкурсы и специализированные инструменты, направленные на развитие их способностей;

– рассмотреть, как систематическое выявление и поддержка одаренных школьников могут способствовать созданию эффективного кадрового резерва для различных сфер деятельности.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта эффективного применения инструментов по взаимодействию с одаренными школьниками в ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет».

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены главные принципы, которые должны быть реализованы в ходе эффективного взаимодействия с одаренными школьниками.

Теоретическая значимость в определении задач, которые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость состоит в использовании опыта успешного применения инструментов по взаимодействию с одаренными школьниками на примере конкретного вуза.

Поддержка одаренных учеников может принимать множество форм, включая специализированные программы, индивидуальные планы обучения и психологическую помощь. Педагогические практики должны быть адаптированы к потребностям одаренных детей, чтобы максимально раскрыть их потенциал. Например, выявление одаренности может осуществляться через различные методы диагностики, такие как тестирование, наблюдение за учебной деятельностью и творческими проявлениями [1].

Стремление воспитать профессионалов, которые будут способны внести значительный вклад в различные сферы общества, требует специального внимания к оказанию помощи одаренным учащимся. Научные исследования показывают, что поддержка талантливых детей на ранних стадиях их образования повышает шансы на дальнейшие успехи на профессиональном уровне [2].

Профессионалы, прошедшие через образовательные программы, учитывающие особенности одаренных детей, способны создать инновационные решения и внести свежий взгляд на существующие проблемы в своей области.

Современное представление об одаренности опирается на комплексный подход, учитывающий не только интеллектуальные способности, но также творческий потенциал, лидерские качества и предметные умения [3].

Как отмечает Кемахлы Ш.Б., образовательная политика в отношении одаренных детей должна быть дифференцированной и учитывать разнообразие форм проявления одаренности, ее динамику и зависимость от социальных условий [4].

Профессиональное самоопределение одаренных детей тесно связано с выявлением и развитием не только способностей, но и устойчивых профессиональных интересов. Это подчеркивает необходимость раннего начала профориентационной работы [5].

Международные исследования подтверждают необходимость индивидуализированного подхода и всесторонней поддержки в работе с одаренными детьми. Модель Дж. Рензулли, разработанная в США, акцентирует внимание на развитии креативности и вовлеченности как ключевых факторов одаренности [6].

Опыт Финляндии, основанный на исследовании К. Тирри, демонстрирует эффективность систем раннего выявления одаренности, опирающихся на сотрудничество между школами, университетами и работодателями. Такой подход способствует практико-ориентированному характеру профориентации [7]. В Канаде активно развиваются программы наставничества и карьерного трекинга, предоставляющие ученикам возможность взаимодействия с профессиональным сообществом посредством стажировок и проектов [8].

В современной педагогике и психологии все чаще используется гуманистический подход к понятию одаренности. Согласно этому подходу, каждый ребенок уникален и обладает собственным потенциалом. Одаренность не ограничивается исключительно высокими академическими достижениями или выдающимися интеллектуальными способностями. Человеческий потенциал многогранен и может проявляться в различных сферах: искусстве, музыке, спорте, межличностных отношениях, техническом творчестве, эмоциональном интеллекте, лидерстве, а также способности к сопереживанию и заботе о других.

Каждый ребенок обладает уникальным сочетанием задатков, интересов, темперамента и жизненного опыта, которое при соответствующих условиях может трансформироваться в ту или иную форму одаренности. Основная задача педагогов, родителей и специалистов – не поиск «универсального таланта», а создание условий, способствующих раскрытию сильных сторон каждого ребенка.

Особенно это актуально в контексте современной школы, которая стремится к индивидуализации образовательных траекторий. В этом контексте акцент делается не на выявлении «готовой» одаренности, а на ее постепенном формировании в процессе активной жизнедеятельности, проб и ошибок, самопознания и взаимодействия с окружающим миром.

Концепция «презумпции одаренности», предложенная М.А. Холодной, постулирует, что каждый индивид обладает определенными талантами и способностями. Ключевой задачей выступает их развитие и практическое применение в жизни. В контексте педагогической оценки проявлений одаренности у детей различного возраста (младших школьников, подростков и старшеклассников) Холодная рекомендует руководствоваться принципом презумпции одаренности. Согласно этой позиции, педагоги склонны рассматривать любого ребенка с отдельными признаками одаренности как потенциально одаренного, ожидая дальнейшего развития его способностей в будущем [9].

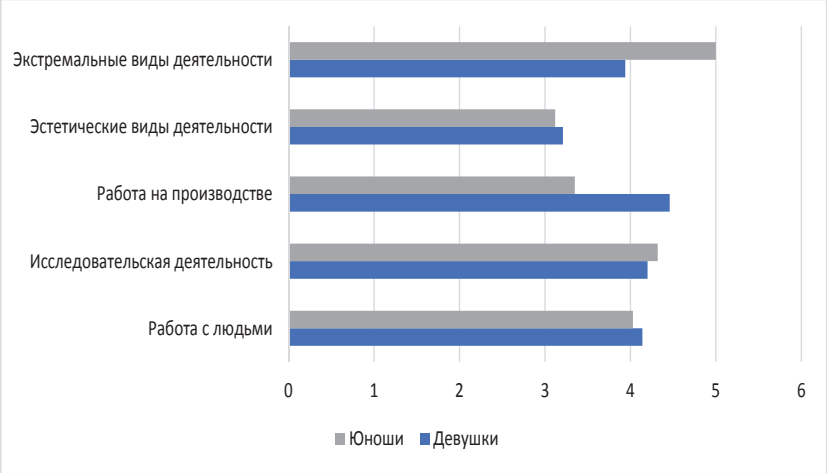



Рис. 1. Средние показатели профессиональных предпочтений по полу

Подтверждается этот взгляд на развитие одаренности и словами президента Российской Федерации В.В. Путина в Послании к Федеральному собранию, в котором он отметил, что «в основе нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребенок одарен, раскрытие его талантов – это наша задача».

По мнению Д.В. Лепешева, «основной идеей работы с одаренными детьми в современных условиях является объединение усилий педагогов, родителей, общественности с целью создания благоприятных условий для реализации творческого потенциала каждого обучающегося» [10].

Современные научные исследования определяют одаренность как динамический процесс, формирующийся в результате врожденных способностей человека и окружающей среды [6; 7]. Это означает, что каждый ребенок обладает потенциалом одаренности, который может реализоваться при соответствующей поддержке со стороны взрослых.

Однако на практике образовательные учреждения зачастую уделяют внимание лишь наиболее очевидным талантам, игнорируя более тонкие и нестандартные проявления способностей. Такой подход может привести к потере интереса к обучению, демотивации и даже психоэмоциональным проблемам у ребенка, чья одаренность остается незамеченной.

В современных условиях, особенно в новых регионах Российской Федерации, выявление и развитие уникального потенциала каждого ребенка приобретает статус не только педагогической, но и социальной миссии. Несмотря на возможный дефицит ресурсов, специализированной инфраструктуры и квалифицированных кадров, необходимо стремится к тому, чтобы ни один ребенок не остался без внимания. Только такой подход позволит создать по-настоящему инклюзивную, справедливую и ориентированную на развитие систему образования.

А.Е. Карпов, Д.А. Еделев, Н.В. Майорова, В.М. Ферштт, анализируя в своем исследовании единый стандарт для продвижения детей в Международный резерв талантов, утверждают, что каждый ребёнок рождается с уникальным набором природных склонностей и талантов. Однако не все эти способности реализуются. Без должного развития и применения потенциальные возможности ребёнка постепенно утрачиваются. «Процент одаренных с годами резко снижается: если в шестилетнем возрасте их примерно 70%, то к четырнадцати годам – 30–40%, а к семнадцати – только 15–20%» [11].

Нами было проведено исследование склонностей учащихся Херсонской области с помощью «Опросника профессиональных предпочтений» Л.А. Йовайша, модифицированного Г.В. Резапкиной [12]. Всего в исследовании приняли участие 178 школьников в возрасте 16–18 лет, из них 101 девочка и 77 мальчиков.

На основе собранных данных среди школьников в возрасте 16–18 лет можно выделить интересные тенденции, касающиеся их предпочтений в сфере будущей профессиональной деятельности. Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что наибольший интерес учащиеся проявляют к экстремальным видам деятельности (среднее значение – 4,4 балла). Это может говорить о склонности части подростков к действиям, связанным с риском, физической активностью или преодолением сложных задач. Возможно, также влияют непосредственно возрастные особенности: желание проявить себя, испытать предел своих возможностей.

На втором месте – исследовательская деятельность. Это направление набрало в среднем 4,25 балла. Исходя из результатов исследования, подростки в целом заинтересованы в проектной, аналитической, познавательной деятельности. Такой интерес может стать основой для развития учащихся в технических и естественнонаучных сферах, а также в ИТ, инженерии и науке.

Далее идет планово-экономическая деятельность и работа с людьми (оба направления получили чуть более 4 баллов). Это говорит о том, что старшеклассники рассматривают для себя профессии, связанные с управлением, социальной сферой или экономикой.

Интерес к работе на производстве немного ниже (в среднем 3,98 балла), что неудивительно. Производственные специальности в глазах подавляющего большинства школьников воспринимаются как менее престижные или «скучные». Также могут влиять недостатки в профориентации: недостаточность наглядных примеров, современных кейсов, живого общения с представителями этих профессий.

Наименьший интерес учащиеся продемонстрировали к эстетическим видам деятельности (3,17 балла). Это может быть связано с тем, что искусство и культура не у всех подростков вызывают устойчивый профессиональный интерес, особенно если в школе нет хорошей художественной или музыкальной базы. Также могут влиять стереотипы, которые демонстрируют взрослые относительно профессий в данном направлении, которые зачастую характеризуются как «несерьезные», «бездоходные», «нереалистичные».

В зависимости от пола учащихся их предпочтения варьируются (рис. 1).

У юношей наибольший интерес наблюдается к экстремальной деятельности и исследовательской (выше 4,5), что может свидетельствовать о склонности к активной, рискованной работе. Планово-экономическая и производственная деятельность также вызывают стабильный интерес. Эстетическая деятельность у юношей на последнем месте, что согласуется с общими результатами.

У девушек выше, чем у юношей, интерес к работе с людьми и эстетическим видам деятельности. Исследовательская деятельность также занимает высокие позиции, но немного уступает экстремальной и социально ориентированной деятельности. Девушки менее заинтересованы в производственных и экстремальных профессиях по сравнению с юношами.

Если анализировать данные с точки зрения возраста, то можно сделать вывод о том, что чем старше школьники, тем более осознанными и профессионально ориентированными становятся их интересы. В 10–11 классах наблюдается рост интереса к управлению, экономике и науке. Это свидетельствует о важности ранней, но развивающейся профориентационной поддержки от общего знакомства до специализации.

В целом результаты показывают, что у ребят уже есть выраженные предпочтения, и работа с этими интересами должна строиться точечно. Там, где интерес высок, важно не упустить мотивацию и предложить школьнику траектории развития. А там, где интерес пока слабый, возможно, стоит применять новые формы подачи материала или привлечь специалистов, способных «зажечь» интерес детей.

В долгосрочной перспективе более яркое выражение одаренности в обществе может привести к изменению общественного мнения о значимости интеллектуальных ресурсов. Как свидетельствует практика, одаренные личности становятся катализаторами изменений, вдохновляя окружающих и устанавливая новые стандарты отличия. Это делает акцент на необходимости систематической работы по выявлению и развитию талантов, что должно быть приоритетом для образовательных учреждений и государственных структур.

Предоставление каждому ребенку возможности развивать свои способности – это не только вклад в его личное будущее, но и стратегически важные инвестиции в экономическое и социальное развитие всего общества. Одаренные дети смогут занять лидирующие позиции в будущем. Поддерживая одаренность в детстве, общество заранее формирует собой задел для создания инновационных решений и преодоления сложных задач.

Развитие одаренности – это не просто задача отдельных образовательных учреждений, а социальный императив, который требует формирования и поддержки инновационной среды, где каждый ребенок будет чувствовать свою ценность и важность. Такая система обеспечения поддержки и развития одаренных людей, внедряя их идеи и таланты в практику, создает надежную платформу для устойчивого роста и прогресса общества в целом.

Для успешного формирования кадрового резерва в образовательной системе важным шагом является систематическое исследование одаренности школьников. Одаренные дети представляют собой потенциальный ресурс для будущего общества, и их развитие не только составляет значимую часть образовательной политики, но также обеспечивает инновации в различных сферах экономики и культуры. Поэтому выявление и поддержка таких талантов с раннего возраста стали важными для нас задачами.

Современные подходы к работе с одаренными школьниками требуют внедрения новых методов оценки их потенциала. Традиционные методики зачастую не учитывают индивидуальные особенности детей и их уникальные способности. Разработка и внедрение инновационных систем оценки помогут более точно определять уровень одаренности и обеспечивать эффективное направление усилий на развитие талантов.

Разработка комплексных образовательных программ для одаренных детей с акцентом на междисциплинарный подход может стать важным шагом к интеграции их академических и творческих способностей. Примером может служить использование проектного обучения, где учащиеся могли бы работать над реальными задачами, комбинируя знания из разных областей. Это позволит развивать креативность и формировать у детей командные навыки и умение работать в условиях неопределенности.

Одним из инструментов, который помогает реализовывать профориентацию школьников Херсонской области успешно и на высоком уровне, является Малая академия наук (МАН) при Херсонском государственном педагогическом университете. МАН – это ключевая региональная площадка для поддержки научных талантов учащихся 3–11 классов. В рамках платформы действует девять научных направлений и 27 профильных секций, включая математику, физику, химию, биологию, экологию, информатику, историю, экономику, психологию и педагогические науки, вмещая в себя, таким образом, все профессиональные предпочтения старшеклассников Херсонской области. За 2024–2025 учебный год более 90 школьников стали призерами научных конкурсов, демонстрируя высокий уровень вовлеченности и эффективности системы.

Малая академия наук ХГПУ не ограничивается теорией, она включает практическое сопровождение учащихся: студенты и преподаватели университета выступают наставниками, проводят мастер-классы, психологические тренинги и эксперименты в школах области. МАН активно расширяет свое влияние и на данный момент объединяет более 100 школ Херсонской области.

Малая академия наук при педагогическом вузе играет важнейшую роль в системе профориентации школьников. Ее значение выходит за рамки сугубо научной подготовки. Это полноценный инструмент раннего профессионального самоопределения, формирования исследовательских навыков и осознанного выбора будущей специальности.

Прежде всего, участие школьников в МАН позволяет им на практике прикоснуться к различным профессиональным областям. Работа в секциях (например, по биологии, психологии, истории, IT и другим направлениям) дает школьникам возможность не просто изучать предметы, но и применять знания в проектной и исследовательской деятельности. Это способствует развитию у детей не только академических компетенций, но и осознания собственных интересов и склонностей.

Кроме того, в рамках работы МАН у школьников формируются важнейшие «надпрофессиональные» качества, такие как критическое мышление, навыки коммуникации, публичных выступлений, самостоятельного планирования. Все эти компетенции напрямую влияют на успешность в любой профессиональной сфере. Таким образом, МАН становится своеобразной «школой будущей профессии», где подросток может попробовать себя в разных ролях: исследователя, организатора, оратора, критика.

Не менее важен и менторский компонент: школьники взаимодействуют с преподавателями вуза и студентами старших курсов, которые выступают не только как научные руководители, но и как ролевые модели. Это способствует формированию устойчивой мотивации к поступлению в профильные вузы. Нередко участие в МАН определяет будущую траекторию школьника: ребенок, однажды успешно защитивший исследовательскую работу, возвращается в университет уже как абитуриент и студент.

Подводя итоги, можно отметить, что Малая академия наук при ХГПУ выполняет важную функцию в профориентационной системе региона, создавая условия для осознанного выбора профессии, ранней социализации и развития талантов. Это пространство, где каждый школьник может не только раскрыть свои способности, но и найти себя.

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что планирование кадрового резерва подразумевает оценку потребностей в специалистах на ближайшие 1–5 лет. Выявление необходимого количества и качества кадров зависит от задач конкретного муниципалитета или образовательной организации. Важным аспектом на этом этапе является анализ текущих кадровых ресурсов и определение пробелов, которые необходимо заполнить. Исследования показывают, что четкая структура планирования значительно повышает вероятность успешного отбора кандидатов.

Обучение и развитие являются важными этапами в процессе формирования кадрового резерва. Кандидатов следует обеспечить необходимыми навыками и знаниями на ранних этапах, что может включать в себя программы, семинары, лекции, олимпиады и различные тренинги.

Эти подходы требуют участия всех участников образовательного процесса, включая заинтересованные стороны, такие как руководители образовательных организаций, представители местных органов управления и сами образовательные учреждения. Совместное взаимодействие и применение современных методических рекомендаций обеспечивают эффективность процесса формирования кадрового резерва и, как следствие, улучшение качества образовательных услуг. Создание системы подготовки и формирования кадрового резерва становится стратегически важной задачей для любой образовательной системы, способствующей не только обеспечению текущих потребностей, но и формированию ответственного и профессионального кадрового потенциала для будущего.

Таким образом, исследование одаренности школьников и формирование кадрового резерва – это не просто актуальная задача, но и необходимый шаг к созданию более эффективной и инновационной образовательной системы, способной отвечать на вызовы времени и обеспечивать устойчивое развитие общества.

Библиографический список


1. Кадиева Ф.У. Детская одарённость: признаки и особенности личности одарённого. *Nsportal.ru*. Available at: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/04/15/detskaya-odaryonnost-priznakividyosobennosti-lichnosti-odaryonnogo
2. Балакирева З.В. Кто такие одарённые дети, виды одарённости и её диагностика. *Defectologiya.pro*. Available at: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/kto_takie_odarennyie_deti_vidyi_odarennosti_i_ee_diagnostika/
3. Савенков А.И. *Психология детской одарённости*: учебник. Москва: Юрайт, 2018.
4. Кемахлы Ш.Б. *Реализация образовательной политики России в области работы с одарёнными детьми*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2023.
5. Антонова М.В., Максимкина О.И. Педагогическое сопровождение процесса социально-профессиональной ориентации младших школьников. *Вестник Московского государственного педагогического университета*. Педагогика и психология. 2017; № 2 (40).
6. Renzulli J.S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. Waco, TX: Prufrock Press, 2016.
7. Tirri K.A. *Giftedness in the Finnish educational culture. Gifted Education International*. Available at: https://doi.org/10.1177/02614294211054204
8. Cross T.L. *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. New York: Routledge, 2019.
9. Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность. *Психология одаренности и творчества:* монография. Москва, Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017.
10. Лепешев Д.В. Актуальные проблемы по организации работы с одаренными и талантливыми детьми. *НИР/S&R*. 2020; № S3.1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-po-organizatsii-raboty-s-odarennymi-i-talantlivymi-detmi
11. Карпов А.Е., Еделев Д.А., Майорова Н.В., Фершт В.М. Международная аттестация одарённых и талантливых детей. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2018; № 1: 165–194.
12. Резапкина Г.В. *Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки*: учебно-методическое пособие. Москва: Генезис, 2008.


References


1. Kadieva F.U. Detskaya odarennost': priznaki i osobennosti lichnosti odarennogo. *Nsportal.ru*. Available at: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/04/15/detskaya-odaryonnost-priznakividyosobennosti-lichnosti-odaryonnogo
2. Balakireva Z.V. Kto takie odarennye deti, vidy odarennosti i ee diagnostika. *Defectologiya.pro*. Available at: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/kto_takie_odarennyie_deti_vidyi_odarennosti_i_ee_diagnostika/
3. Savenkov A.I. *Psihologiya detskoj odarennosti*: uchebnik. Moskva: Yurajt, 2018.
4. Kemahly Sh.B. *Realizaciya obrazovatel'noj politiki Rossii v oblasti raboty s odarennymi det'mi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2023.

5. Antonova M.V., Maksimkina O.I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie processa social'no-professional'noj orientacii mladshih shkol'nikov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Pedagogika i psihologiya. 2017; № 2 (40).
6. Renzulli J.S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. Waco, TX: Prufrock Press, 2016.
7. Tirri K.A. *Giftedness in the Finnish educational culture. Gifted Education International*. Available at: https://doi.org/10.1177/02614294211054204
8. Cross T.L. *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. New York: Routledge, 2019.
9. Holodnaya M.A. Intellektual'naya odarennost' kak razvivayuschayasya intellektual'naya kompetentnost'. *Psihologiya odarennosti i tvorchestva:* monografiya. Moskva, Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2017.
10. Lepeshev D.V. Aktual'nye problemy po organizacii raboty s odarennymi i talantlivymi det'mi. *NIR/S&R*. 2020; № S3.1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-po-organizatsii-raboty-s-odarennymi-i-talantlivymi-detmi
11. Karpov A.E., Edelev D.A., Majorova N.V., Fersht V.M. Mezhdunarodnaya attestaciya odarennyh i talantlivyh detej. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa.* 2018; № 1: 165-194.
12. Rezapkina G.V. *Psihologiya i vybor professii: programma predprofil'noj podgotovki*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Genezis, 2008.

*Статья поступила в редакцию 10.09.25*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-300-305

***Stankevich P.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: p_v_stan@mail.ru*
***Abramova V.Yu.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vera.jurievna@mail.ru*
***Vileyto T.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vileyto@mail.ru*
***Popova R.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: regina_popova@bk.ru*

**THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR HEALTH-SAVING ACTIVITIES.** The article presents an analysis of the process of preparing and defending final qualifying works (FQW) by bachelor's degree students of the Faculty of Life Safety at the Herzen State Pedagogical University. The main stages of an individual student's work on the FQW have been identified: the preparatory stage, the research stage, and the design and implementation stage. The indicators of professional competence in methodological activities have been considered, which are evaluated through the FQW toolkit. A technological map of an individual student's work plan on the FQW and a set of educational tasks aimed at completing the research stages have been presented. An analysis of the topics of the final qualifying works for the last 3 years (graduations in 2023, 2024, and 2025) of the bachelor's degree program at the Faculty of Life Safety has been conducted. The following areas of research topics have been identified: actual problems of life safety teaching methods; technologies and methods of life safety teaching; solving topical issues of social, natural and man-made emergencies; educational potential of life safety and life safety in potentially and really dangerous situations; organization and implementation of measures for the prevention of diseases, addictive behavior and addictions among students; formation of a safety culture and healthy lifestyle of students; formation of the basics of medical knowledge and first aid.

*Key words:* **final qualifying work (FQW), stages of working on FQW, process map, set of training tasks, FQW topics, and applied product**

*П.В. Станкевич, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: p_v_stan@mail.ru*
*В.Ю. Абрамова, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru*
***Т.В. Вилейто**, канд. пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vileyto@mail.ru*
***Р.И. Попова,** канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: regina_popova@bk.ru*

# ПОДГОТОВКА И ЗАЩИТА ВКР КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен анализ процесса подготовки и защиты выпускных квалификационных работ (ВКР) бакалаврами педагогического образования факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена. Определены основные этапы индивидуальной работы обучающегося над ВКР: постановочный; собственно исследовательский; оформительско-внедренческий. Рассмотрены индикаторы профессиональной компетенции методической деятельности, которые оцениваются через инструментарий ВКР. Представлен индивидуальный план (граф) работы выпускника над ВКР и комплекс учебных заданий, направленных на выполнение этапов исследования в рамках проведения НИР. Проведен анализ тематики ВКР за последние 3 года (выпуски 2023, 2024, 2025 гг.) освоения ОПОП бакалавриата на факультете безопасности жизнедеятельности. Выявлены следующие направления тематики ВКР: актуальные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности; технологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности; решение злободневных вопросов чрезвычайных ситуаций социального, природного и техногенного характера; воспитательный потенциал ОБЗР (ОБЖ) и безопасности жизнедеятельности в условиях потенциально и реально опасных ситуаций; организация и проведение мероприятий по профилактике заболеваний, аддиктивного поведения и зависимостей у обучающихся; формирование культуры безопасности и ЗОЖ обучающихся; формирование основ медицинских знаний и оказание первой помощи.

*Ключевые слова:* **выпускная квалификационная работа (ВКР), этапы работы над ВКР, индивидуальный план (граф) работы над ВКР, профессиональная компетенция в сфере методической деятельности, комплекс учебных заданий НИР, направления тематик ВКР, прикладной продукт**

Государственная итоговая аттестация (ГИА) выпускника по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности» направлена на формирование соответствующих компетенций по решению профессиональных задачи в сфере педагогической и методической деятельности. Подготовка и защита выпускной квалификационной работы (ВКР) является вторым этапом государственной итоговой аттестации (ГИА) выпускника.

На факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена подготовка и защита ВКР в соответствии с учебным планом бакалавриата определяется методическим типом задач профессиональной деятельности, а именно – профессиональной компетенцией – способности выпускников применять предметные знания при реализации образовательного процесса по ОБЗР.

Цель исследования состоит в анализе оценки профессиональной компетенции в сфере методической деятельности, формируемой в процессе подготовки и защиты ВКР как универсального инструментария в данном процессе.

Задачи исследования:

1) рассмотреть и определить понятие «профессиональная компетенция методической деятельности» бакалавра педагогического образования;

2) определить этапы подготовки индивидуальной работы обучающегося над ВКР;

3) разработать индивидуальный план (граф) работы над ВКР и определить комплекс учебных заданий, направленных на выполнение этапов исследования в рамках научно-исследовательской работы (НИР) в бакалавриате;

4) выявить направленность тематики ВКР и соотнесенного с ней прикладного продукта за последние 3 года (2023, 2024, 2025 гг.) освоения ОПОП бакалавриата на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена на предмет выполнения госзаказа и решения злободневных вопросов в сфере современного образования и воспитания.

Научная новизна: включение обучающихся в разнообразные виды деятельности и этапы выполнения индивидуального плана (графа) работы над ВКР с целью формирования профессиональной компетенции в сфере методической деятельности.

Теоретическая значимость состоит в определении и оценке профессиональной компетенции как способности выпускников применять предметные знания при реализации образовательного процесса по ОБЗР

Практическая значимость заключается в анализе направленности тематики ВКР и соотнесенного с ней прикладного продукта за последние 3 года освоения ОПОП бакалавриата на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена с целью выполнения государственных задач, стоящих перед современной системой образования и предметной области безопасности жизнедеятельности.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 44.03.01 Педагогическое образование» по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена осуществляется подготовка бакалавров к педагогической и методической деятельности в образовательной организации. Государственная итоговая аттестация является эффективным инструментарием, позволяющим дать оценку всем компетенциям, заложенным в результаты освоения программы подготовки бакалавров в образовательной области безопасности жизнедеятельности. Государственная итоговая аттестация проходит в два этапа и включает 2 вида аттестации: подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена «Профессиональный экзамен по образовательной программе» (в объеме 3 з.е.) и подготовка к защите и защита выпускной квалификационной работы (ВКР) (6 з.е.). В данной статье будет рассмотрена и определена профессиональная компетенция в сфере методической деятельности, а также проанализирована оценка ее сформированности у бакалавров педагогического образования, которая формируется в процессе подготовки и защиты ВКР. Природа любой компетенции носит интегративный характер. Исследованиями в области изучения сущности и природы профессиональных компетенций занимались такие ученые, как В.А. Сластенин, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, А.В. Хуторской и др.

В.А. Сластенин рассматривал профессиональную «компетентность педагога в аспекте единства теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» [1].

С.Е. Шишов и В.А. Кальней отмечали, что «компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению» [2].

Несмотря на разницу авторских подходов к определению и пониманию профессиональной компетенции и компетентности, мы отмечаем, что профессиональная компетенция в мировом и российском образовании рассматривается как интегративное качество личности специалиста, объединяющее имеющиеся у него профессиональные знания, навыки и умения, профессионально значимые качества самостоятельного использования всего этого на практике. В данном исследовании будем опираться на мнение А.В. Хуторского, который рассматривал «компетенцию как нормативное требование к профессиональной подготовке учителя, а компетентность – как уже сложившиеся, состоявшиеся его качества» [3].

В нашем случае профессиональная компетенция в сфере методической деятельности бакалавра педагогического образования представлена как нормативное требование основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) подготовки бакалавра профиля «Образование в области безопасности жизнедеятельности». В нее входит знаниевая составляющая (компонента) по предметному содержанию основ безопасности и защиты Родины / ОБЖ и деятельностная составляющая (компонента), которая делится на уровень умения по осуществлению отбора содержания для реализации различных форм обучения и уровень владения отбора вариативного содержания с учетом взаимосвязи урочной и внеурочной форм обучения ОБЗР/ОБЖ. В табл. 1 представлены индикаторы профессиональной компетенции методической деятельности, которые оцениваются через инструментарий ВКР.

Таблица 1

Индикаторы профессиональной компетенции бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности

| | | |
|---|---|---|
| ПКО-3 | Способен применять предметные знания при реализации образовательного процесса | ИПК 3.1 Знает: закономерности, принципы и уровни формирования и реализации содержания образования в области безопасности жизнедеятельности;<br>структуру, состав и дидактические единицы содержания школьного курса ОБЗР/ОБЖ.<br>ИПК 3.2 Умеет: осуществлять отбор учебного содержания для реализации в различных формах обучения ОБЗР/ОБЖ в соответствии с дидактическими целями и возрастными особенностями учащихся.<br>ИПК 3.3 Владеет: предметным содержанием основ безопасности жизнедеятельности;<br>умениями отбора вариативного содержания с учетом взаимосвязи урочной и внеурочной формы обучения ОБЗР/ОБЖ |

На основе анализа учебного плана ОПОП ВО подготовки бакалавра по профилю «Образование в области жизнедеятельности» было определено, что профессиональная подготовка в сфере методической деятельности осуществляется при изучении многих модулей, в первую очередь таких как психолого-педагогический, методический, учебно-исследовательский, дополнительное образование. В соответствии с учебным планом дисциплины данных модулей изучаются по принципу «восходящего вектора» с 1 курса по 4 курс, согласно которому методические понятия одной дисциплины формируют начальные понятия следующей. Так, в модуле «Методический» первоначальные понятия дисциплины «Введение в профессию» (изучается на 1 курсе) продолжают развиваться в содержательных линиях таких дисциплин, как «Современные основы обучения» (изучаются на 2 курсе), «Методика обучения и воспитания (образование в области безопасности жизнедеятельности)» (изучается на 2–3 курсе), «Образовательные технологии (образование в области безопасности жизнедеятельности)» и «Решение профессиональных задач учителя» (изучаются на 4 курсе). Данный принцип позволяет формировать профессиональную компетенцию непрерывно, развивая логику усвоения от одного этапа к другому и, таким образом, способствует процессу подготовки студентов над ВКР.

Подготовка и работа над выпускным квалификационным исследованием осуществляется в соответствии с логикой исследования и определяется следующими этапами: *постановочный* (от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы); *собственно исследовательский* (отбор методов – проверка гипотезы – конструирование выводов – их апробирование – построение заключительного вывода); *оформительско-внедренческий* (апробация и оформление работы). На каждом этапе обучающийся осуществляет поисковые шаги в различных видах исследовательской деятельности, которые выстроены в определенные этапы работы индивидуального плана (графа) по выполнению ВКР. Совместная работа руководителя и обучающегося предполагает, прежде всего, составление плана исследования, который является ориентировочной основой деятельности на протяжении нескольких месяцев последнего года обучения. При выявлении актуальности темы исследования определяются противоречие и проблема исследования. Следующим важным этапом работы над исследованием является подготовка библиографии и аналитический обзор темы, включающий поиск, отбор, систематизацию информационных ресурсов по теме с последующим их анализом. Этапы исследовательской работы могут осуществляться разными путями: линейно, последовательно выстраивая один этап за другим от написания и оформления первой главы к подготовке и оформлению второй главы, и нелинейно – работая одновременно над сбором эмпирических данных, проведением эксперимента и написанием второй главы исследования. Исследовательские работы на факультете безопасности жизнедеятельности носят смешанный характер, но допускаются и другие типы исследований (теоретический, опытно-экспериментальный, или практический).

На заключительных этапах исследовательской деятельности обучающимся осуществляется корректировка научного аппарата исследования, формулирование результатов, оформление работы. В период преддипломной практики идет подготовка проекта презентации и текста выступления на защиту ВКР.

Таким образом, вся деятельность обучающихся над ВКР носит ярко выраженный исследовательский характер. Необходимо отметить, что ФГОС 3++ не определяет среди компетенций и видов деятельности исследовательскую деятельность (ФГОС 3+ выделял исследовательские компетенции и исследовательский вид деятельности), но это не означает отсутствие исследовательской составляющей в учебном плане бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». Для реализации такого вида деятельности в учебные планы по ФГОС 3++ включена научно-исследовательская работа (НИР) в частях учебной и производственной практик, в том числе по получению первичных навыков научно-исследовательской работы [4]. В рамках учебной практики (НИР) (8 семестр) будущие специалисты по безопасности жизнедеятельности демонстрируют профессиональную компетенцию в сфере методической деятельности на основе выполнения различных заданий, связанных с осуществлением поисковых задач по реализации индивидуального плана (графа) работы над ВКР. Технологическая карта такой практики предполагает наличие комплекса заданий, позволяющих оценить у будущих учителей ОБЗР как уровень умений по осуществлению отбора содержания для реализации различных форм обучения, так и более сложный уровень владения отбора вариативного содержания с учетом взаимосвязи урочной и внеурочной форм обучения основам безопасности жизнедеятельности. Примером таких заданий могут быть задания различного уровня исследовательских умений:

– поисково-познавательного (подбор информационных справочных и реферативных изданий (статьи, монографии, учебники и др.) по направлению ВКР; поиск электронных образовательных ресурсов для библиографического списка ВКР;

– познавательно-аналитического (составление аннотированного каталога информационных изданий по направлению ВКР; описание методов исследования и педагогического эксперимента ВКР; подбор и анализ литературы (каталога средств обучения по безопасности жизнедеятельности) для развития интереса школьников к изучению ОБЗР путем вовлечения их в различные виды деятельности (индивидуальной и групповой, исследовательской, проектной, коммуникативной и др.); работа с текстом теоретической части ВКР по представлению различных видов цитирования и способов включения цитат в текст;

Таблица 2

Тематическая направленность ВКР выпускников бакалавриата педагогического образования факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена в 2023–2025 гг.

| № п/п | Направление | Примеры тем выпускных квалификационных работ (ВКР) | Количество ВКР по годам | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 2023 (46 ВКР) | 2024 (42 ВКР) | 2025 (46 ВКР) |
| 1. | Актуальные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности | – Основные направления работы школы по обеспечению информационной безопасности личности ребенка.<br>– Реализация межпредметных связей с предметами естественнонаучной направленности в обучении основам безопасности жизнедеятельности.<br>– Методика формирования социокультурных умений у обучающихся во внеурочной работе по безопасности жизнедеятельности в 9 классе.<br>– Организация мероприятий по экологической безопасности во внеклассной работе по ОБЗР в 10–11 классах.<br>– Формирование функциональной грамотности у обучающихся на уроках ОБЗР (8-й класс). | 10 | 10 | 11 |
| 2. | Технологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности | – Применение элементов диалогового обучения в курсе ОБЖ 8–9 классов.<br>– Применение здоровьесберегающих технологий для профилактики влияния интернета на асоциальное поведение учащихся.<br>– Интерактивные технологии во внеурочной деятельности по безопасности жизнедеятельности (8 класс).<br>– Использование практико-ориентированных технологий обучения на уроках ОБЖ (8 класс).<br>– Методика использования нейросетей на уроках ОБЖ в старших классах.<br>– Методика использования ситуационных задач на уроках ОБЖ в 8 классе.<br>– Методика использования информационно-коммуникативных технологий на уроках ОБЖ в 8 классе.<br>– Использование технологий критического мышления на уроках ОБЖ в 10–11 классах.<br>– Применение квест-технологии на уроках ОБЗР.<br>– Использование игровых технологий в обучении пожарной безопасности 8–9 классов | 15 | 11 | 5 |
| 3. | Решение актуальных вопросов чрезвычайных ситуаций социального, природного и техногенного характера | – Методика формирования знаний о чрезвычайных ситуациях техногенного характера на уроках ОБЖ в 8 классе.<br>– Профилактика опасностей различного характера средствами социальной рекламы в образовательной организации.<br>– Формирование безопасного поведения обучающихся на транспорте во внеурочной деятельности (8-й класс).<br>– Методика формирования знаний у подростков об ответственности за совершение противоправных действий в 8–9 классах.<br>– Защита молодежи от вовлечения в экстремистскую деятельность и иные противоправные действия в информационно-телекоммуникационной сети Интернет.<br>– Организация и проведение тренировок по эвакуации и их влияние на готовность детей к чрезвычайным ситуациям | 5 | 4 | 7 |
| 4. | Воспитательный потенциал ОБЗР и безопасности жизнедеятельности в условиях потенциально и реально опасных ситуаций | – Патриотическое воспитание подростков во внеурочной деятельности с использованием технологий педагогического хакатона.<br>– Патриотическое воспитание во внеклассной работе по безопасности жизнедеятельности в 8-х классах.<br>– Воспитание патриотизма обучающихся с использованием исторических материалов в условиях внеурочной работы по безопасности жизнедеятельности.<br>– Разработка мероприятий по профилактике межнациональных конфликтов в общеобразовательной школе.<br>– Формирование безопасного поведения на переменах у обучающихся 5-х классов.<br>– Формирование ценностного отношения к здоровому и безопасному образу жизни средствами здоровьесберегающих технологий в старших классах | 1 | 5 | 8 |
| 5. | Организация и проведение мероприятий по профилактике заболеваний, аддиктивного поведения и зависимостей у обучающихся | – Профилактика стресса у старшеклассников в процессе изучения курса ОБЖ.<br>– Организация профилактической работы по защите подростков от насилия в средствах массовой информации во внеклассной деятельности по безопасности жизнедеятельности.<br>– Организация профилактической работы по защите обучающихся 5–7 классов от негативного влияния сети Интернет.<br>– Профилактика интернет-зависимого поведения школьников во внеурочной деятельности 8-х классов.<br>– Организация мероприятий по профилактике агрессивного поведения во внеурочной деятельности старшеклассников.<br>– Профилактика зависимости от гаджетов у школьников 10–11 классов.<br>– Профилактика буллинга в диаде «Учитель – ученик» во внеурочной деятельности | 7 | 7 | 9 |
| 6. | Формирование культуры безопасности и ЗОЖ у обучающихся | – Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни у старших школьников в условиях общеобразовательной школы.<br>– Формирование культуры здоровья старшеклассников на уроках ОБЖ средствами филумении.<br>– Формирование знаний о репродуктивном здоровье в процессе изучения ОБЖ в старших классах.<br>– Использование средств массовой информации и социальных сетей на занятиях по ОБЖ для формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся старшей школы.<br>– Формирование ценностного отношения к рациональному питанию у обучающихся 10–11 классов в школьном предмете ОБЖ.<br>– Формирование знаний о здоровом образе жизни у обучающихся 9-х классов в курсе ОБЗР.<br>– Влияние социального медиаконтента на формирование культуры здорового образа жизни школьников | 8 | 2 | 5 |
| 7. | Формирование основ медицинских знаний и оказание первой помощи | – Формирование навыков оказания первой помощи во внеурочной деятельности (9 класс).<br>– Обучение школьников базовой сердечно-легочной реанимации в курсе ОБЖ (9 класс).<br>– Использование симуляционных технологий при обучении первой помощи в курсе ОБЖ (10–11 классы).<br>– Формирование у обучающихся навыков оказания первой помощи в курсе ОБЗР (10–11 классы) | - | 3 | 1 |

– креативно-познавательного (подготовка текста параграфа теоретической главы ВКР (руководства, конспекта) с использованием нескольких библиографических источников по освещению конкретного теоретического вопроса по тематике исследования ВКР; тезисов статьи (доклада) по теме исследования к конференции «Студент – исследователь – учитель»; проектирование технологической карты урока по ОБЗР с использованием исследовательских заданий по ОБЗР; *разработка анкеты (теста, диагностирующей контрольной работы) по теме исследования для практической (экспериментальной) части ВКР; проектирование стратегии и тактики исследования и др.). Все задания технологической карты НИР соотнесены и выстроены в соответствии с логикой научного исследования ВКР и заданиями различных этапов индивидуального плана (графа) работы выпускников над ВКР.*

Следует отметить, что для выполнения задач и этапов, поставленных в индивидуальной плане (графе) работы над ВКР, обучающиеся бакалавриата факультета безопасности жизнедеятельности должны обладать умениями и навыками учебно- и научно-исследовательской работы, которые формируются у них на протяжении всех 4-х лет обучения через выполнение учебно-исследовательских заданий дисциплин учебного плана, участие в научных мероприятиях (семинарах, конференциях, форумах), выполнение отдельных видов уже собственно научно-исследовательских работ (написание научных статей, курсовых работ, ВКР) и др. Нам представляется на вышеописанных основаниях, что итоговая оценка ВКР обучающегося на защите в ходе государственной итоговой аттестации носит комплексный характер, так как оцениваются следующие результаты по совокупности:

– умение презентировать результаты исследования;
– умение выдвигать аргументы и защищать свою точку зрения;
– умение вести научную дискуссию;
– уровень выполнения бакалаврской работы;
– своевременность представления результатов и системность выполнения задач всех этапов работы над ВКР в ходе ее подготовки, то есть индивидуальный план (граф) работы выпускника над ВКР.

Критерии и шкала оценивания подготовки и защиты ВКР обучающихся бакалавриата по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» разработаны и детально описаны в программе государственной итоговой аттестации (ГИА), которая утверждается ежегодно ученым советом факультета с учетом новых требований и изменений в сфере высшего профессионального образования. В этой связи обращается внимание на следующие аспекты: вид ВКР (определяется как исследовательская работа); практическое значение; представленные результаты определяются проведенным экспериментом (констатирующий и формирующий этапы); соблюдение требований к структуре, содержанию и оформлению; текст работы соответствует научному стилю и нормам русского языка.

Важным результатом при комплексной оценке является умение выпускника презентировать основные положения и выводы своего исследования; вести научную дискуссию и защищать свою точку зрения. В этой связи внимание обращается на доклад, который должен быть четко структурирован, логичен, полностью отражать суть работы и ответы выпускника на дополнительные вопросы членов комиссии. В ходе защиты ВКР докладчик активно работает со слайдами презентации, комментирует их, а сама презентация должна также соответствовать предъявляемым требованиям. Таким образом, выпускник демонстрирует способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности. Все показатели и критерии направлены на оценку профессиональной компетенции выпускника в области методической деятельности.

Результат профессиональной подготовленности выпускников факультета к методической деятельности можно оценивать и через анализ тематической направленности, содержания выпускных квалификационных работ. Они могут выступать своеобразным индикатором актуальности, злободневности и значимости исследований в области безопасности жизнедеятельности, которые определяются государственным (региональным) заказом по решению вопросов и проблем в области теории современного образования и воспитания.

Анализ направленности тематики ВКР за последние 3 года (выпуски 2023, 2024, 2025 гг.) показал, что темы ВКР выпускников (44.03.05 Педагогическое образование, направленности (профили) «Образование в области безопасности жизнедеятельности») охватывают следующие направления:

– актуальные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности (1 на рис. 1);
– технологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности (2 на рис. 1);
– решение актуальных вопросов чрезвычайных ситуаций социального, природного и техногенного характера (3 на рис. 1);
– воспитательный потенциал ОБЗР/ОБЖ и безопасности жизнедеятельности в условиях потенциально и реально опасных ситуаций (4 на рис. 1);
– организация и проведение мероприятий по профилактике заболеваний, аддиктивного поведения и зависимостей у обучающихся (5 на рис. 1);
– формирование культуры безопасности и ЗОЖ обучающихся (6 на рис. 1);
– формирование основ медицинских знаний и оказание первой помощи (7 на рис. 1).

В табл. 2 приведены примеры тем ВКР по обозначенным направлениям за период с 2023 по 2025 гг.

Темы выпускных квалификационных работ (ВКР), входящие в направление, которое затрагивает *актуальные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности*, условно можно разделить на следующие группы:

– темы ВКР, посвященные исследованию формирования и развития знаний в области безопасности жизнедеятельности, например, такие как «Формирование предметных результатов по безопасности в информационном пространстве у обучающихся 8–9 классов при изучении курса ОБЖ», «Методика формирования знаний по основам безопасности и защиты Родины (5–9 классы)», «Организация контроля знаний о чрезвычайных ситуациях природного характера на уроках ОБЖ в 8 классе»;

– темы ВКР, исследующие особенности развития познавательного интереса и мотивацию обучающихся к предметной области знаний, например, «Развитие познавательного интереса обучающихся на уроках ОБЖ (8 класс)», «Формирование мотивации по безопасному образу жизни у обучающихся в условиях водного похода», «Развитие познавательного интереса обучающихся на уроках «ОБЖ» с использованием произведений художественной литературы (8 класс)»;

– темы ВКР, направленные на выявление особенностей организации деятельности обучающихся, связанных с образовательным процессом в области безопасности жизнедеятельности, а именно – использование методов обучения, разнообразных форм и средств обучения, например, «Организация массовой работы по безопасности жизнедеятельности в образовательной организации», «Организация работы туристического кружка для обучающихся средней школы», «Использование современных средств обучения на уроках ОБЖ в 8 классе», «Организация внеурочной деятельности по курсу ОБЗР для обучающихся 5–7 классов в каникулярное время», «Обучение основам военной службы на уроках ОБЗР в старших классах».

Следует отметить актуальность тем ВКР по экологической безопасности, так как данные исследования направлены на решение важной образовательной задачи в области формирования экологической культуры у школьников, где «важная роль принадлежит взглядам, представлениям, установкам, чувствам, привычкам. В связи с этим особое значение приобретает непрерывная целеустремленная работа всех образовательных организаций, чтобы бережное, заботливое отношение к природным объектам, к эколого-санитарному состоянию мест проживания становилось органичной частью мировоззрения, установкой, привычкой человека» [5]. Темы исследования бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности отражают проблемные вопросы, которые необходимо решать в образовательной организации в этой связи, например, «Организация мероприятий по экологической безопасности во внеклассной работе по ОБЖ в 8–9 классах», «Формирование знаний учащихся по чрезвычайным ситуациям экологического характера в курсе ОБЖ», «Развитие знаний по экологической безопасности при проведении экскурсий», «Использование экологических материалов на занятиях по внеклассной работе в рамках предмета ОБЗР».

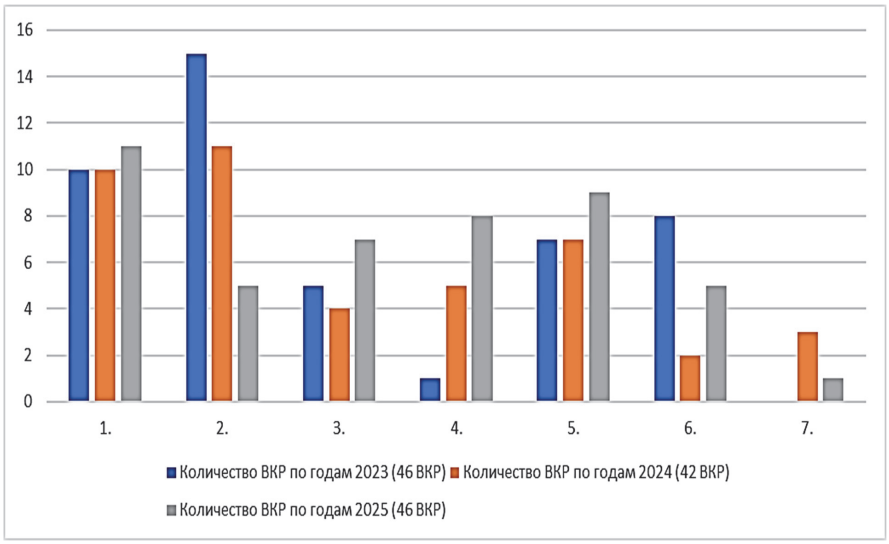



Рис. 1. Тематика выпускных квалификационных работ (ВКР) по направлениям бакалавров педагогического образования в различные годы выпуска (2023, 2023, 2025 гг.)

Как показывает анализ тематики выпускных квалификационных работ (ВКР) направления, связанного с технологиями и методиками обучения безопасности жизнедеятельности, большой интерес у будущих педагогов вызывают исследования по использованию актуальных педагогических технологий в современном образовательном процессе по безопасности жизнедеятельности. Так, например, выпускниками представлены результаты исследований по защите бакалаврских работ на следующие темы: «Использование ТРИЗ-технологии на уроках ОБЖ в средней школе при изучении модуля «Безопасность на транспорте»», «Использование дистанционных технологий в процессе обучения «ОБЖ» 9 класс», «Использование кейс-технологии при изучении модуля «Безопасность на транспорте» в курсе ОБЖ (8–9 классы), «Использование интерактивных технологий в обучении ОБЖ (8 класс)», «Использование здоровьесберегающих технологий на уроках ОБЖ (5 класс)» и т. п. Ключевая роль в сохранении здоровья подрастающего поколения и формирования ценностного отношения к своему здоровью принадлежит современному педагогу. Поэтому учителю необходимо уметь использовать в образовательном процессе «здоровьесберегающие технологии, лежащие в основе формирования культуры здорового образа жизни и здоровьесберегающего поведения обучающихся» [6]. Следует отметить и то обстоятельство, что интерес к тематике данного направления был наиболее высокий в 2023–2024 годах, а в 2025 году приоритет у выпускников был направлен на выбор тем ВКР по решению актуальных вопросов ЧС различного характера и реализацию воспитательного потенциала ОБЗР в условиях современного образования, о чем и демонстрируют результаты анализа тематики ВКР, представленные на рис. 1.

По нашему мнению, эта тенденция связана с новыми злободневными задачами, которые ставит государство на современном этапе развития нашего общества перед системой образования и в частности предметом «Основы безопасности и защита Родины» (ОБЗР). Как отмечается в Федеральной рабочей программе по ОБЗР, «целью изучения ОБЗР на уровне основного общего образования является формирование у обучающихся готовности к выполнению обязанности по защите Отечества и базового уровня культуры безопасности жизнедеятельности» [7]. Введение нового предмета ОБЗР в учебный план основной школы является ответом системы образование на глобальные вызовы современного мира. Как следствие этого, в перечне тем ВКР значительную роль играют темы, связанные с проявлением социальных опасностей и их профилактикой: «Организация профилактической работы по противодействию распространения идеологии нацизма и терроризма среди обучающихся старшей школы»; «Профилактика экстремизма у обучающихся 8–9 классов на основе духовно-нравственного воспитания»; «Формирование знаний о правонарушениях и ответственности за них у обучающихся 8–9 классов» и др.

В последние годы ключевое значение уделяется организации воспитательной деятельности в образовательных учреждениях разного уровня (в рабочие программы дисциплин внесены коррективы по вопросам воспитания и организации воспитательной работы). Процесс воспитания в образовательной организации осуществляется в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности. В связи с новыми требованиями «перед педагогами закономерно встает вопрос, какими эффективными средствами, методами и формами организации обучения осуществлять образовательный процесс, чтобы достигнуть обозначенных задач обучения и воспитания» [8]. Кроме того, в Профессиональном стандарте педагога «воспитательная деятельность является одной из трудовых функций, в соответствии с которой педагог должен владеть определенными знаниями, умениями и выполнять трудовые действия, например, уметь определять воспитательные цели, способствующие развитию обучающихся; проектировать и реализовывать воспитательные программы; использовать различные виды деятельности и приемы современных педагогических технологий в воспитательной работе» [9].

Значимость исследовательских работ бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности по организации воспитательной работы в школе определяется выбором разнообразных направлений воспитания по ОБЗР: «Воспитание гражданского сознания по обеспечению консолидации и безопасности общества во внеурочной работе по ОБЖ с обучающимся 8–9 классов»; «Патриотическое воспитание обучающихся 8 классов во внеурочной работе по ОБЖ»; «Методика формирования нравственных качеств личности обучающихся старших классов в процессе изучения предмета ОБЖ»; «Использование экологических проектов обучающихся в учебном процессе по ОБЗР в 8-м классе». Также определяется выбором средств, технологий, форм организации воспитательной работы с обучающимися: «Воспитание психологической устойчивости обучающихся в опасных ситуациях социального характера (на примере школьного кружка по безопасности жизнедеятельности)»; «Использование филуменистических средств в работе по военно-патриотическому воспитанию на уроках ОБЖ в школе»; «Организация работы школьного музея с обучающимися 5-9 классов по основам безопасности и защиты Родины».

Как показывают результаты анализа тематики выпускных квалификационных работ бакалавров, представленные на рис. 1, постоянный интерес у выпускников факультета безопасности жизнедеятельности вызывают темы, связанные с организацией профилактики заболеваний, аддиктивного поведения и зависимостей у школьников, например, «Профилактика вредных привычек подростков в аспекте социально-психологического здоровья», «Профилактика «вейп-курения» у молодёжи во внеурочной деятельности по ОБЖ», «Организация профилактики вредных привычек в образовательной организации средствами социальных сетей», «Профилактика психоэмоционального насилия среди обучающихся во внеурочной деятельности школы», «Педагогические методы работы с подростками группы риска по профилактике потребления психоактивных веществ», «Профилактика ОРВИ в средней школе», «Профилактика девиантного поведения школьников», «Профилактика поведения высокой степени риска у школьников 10–11 классов».

В образовательной практике факультета безопасности жизнедеятельности на защите выпускных квалификационных работ бакалавры предоставляют прикладной продукт, который сложился в результате выполнения различных этапов исследования и заявлен в задачах исследования. Виды прикладных продуктов, разрабатываемых студентами, разнообразны: *методические и практические рекомендации*; *методические разработки (*учебные проекты для школьников, учебные исследования для школьников, разработки уроков, технологических карт для педагога, рабочих листов для педагога и др.*)*; *программы внеурочной деятельности по предмету ОБЗР; программы кружка по ОБЗР* и др.

Педагогический опыт у выпускников еще невелик, а разработка *методических рекомендаций* требует выявления наиболее эффективных методов и форм работы, которые способствуют решению какой-либо актуальной проблемы в методике обучения ОБЗР. Поэтому данный вид прикладного продукта ВКР встречается у наших выпускников не так часто, но практические рекомендации как исследовательский и методический продукт широко описываются в ВКР бакалавров педагогического образования на факультете.

*Методическая разработка* как прикладной продукт ВКР часто представляется выпускниками факультета безопасности жизнедеятельности на защите ВКР, так как на формирующем этапе своего экспериментального исследования большинство выпускников самостоятельно разрабатывают уроки, внеурочные и внеклассные занятия. В разработке подробно в соответствии со структурой описан ход проведения, перечислены поставленные цель и задачи, обозначены ожидаемые результаты. Методическая разработка, представленная выпускником, может использоваться в школьной практике по ОБЗР, что и определяет практическую значимость ВКР. Одним из новых методов работы педагога является метод рабочих листов, предполагающий маршрутного листа с заданиями, которые ученики выполняют по ходу объяснения материала или после изучения темы. Данный метод позволяет решить комплекс задач: индивидуализация обучения; мотивация и стимулирование активного участия в учебном процессе по самостоятельному поиску информации, решений, анализу; самоконтроль и рефлексия и закрепление полученных знаний на практике. Студенты представляют, как правило, в приложении своей ВКР детально разработанные рабочие листы разных видов: учебный (обучающий), тренировочный, исследовательский, рефлексивный, комбинированный.

*Программа внеурочной деятельности по предмету ОБЗР/ программа внеклассной работы по ОБЗР (программа кружка, программа массовых мероприятий)* разрабатывается выпускниками в соответствии с требованиями и содержит все разделы и структурные элементы программы. Апробация данной программы на формирующем этапе эксперимента проводится выпускником самостоятельно, а также при помощи преподавателей и школьных учителей базовой школы, где проходит производственная практика. При оценивании данного продукта критериями являются актуальность, целеполагание, структура, содержательное наполнение (вариативность, потенциал предмета, интегративность и логика) данной программы, также обращается внимание на оформление, условия реализации и результаты освоения программы. Кроме того, в программе должны быть обозначены такие элементы, как методическое обеспечение, в котором содержится описание обучающих методов и технологий, дидактические материалы, материально-техническое средства обучения.

Востребованным прикладным продуктом является разработка *учебных проектов* для школьников, направленных на формирование и развитие различных видов деятельности: учебной, исследовательской, творческой и др. В выпускных квалификационных работах студенты представляют разнообразные типы учебных проектов и формы их представления по ОБЗР для школьников: *письменная работа,* такие как эссе, реферат, аналитические и обзорные материалы, стендовый доклад; *художественная творческая работа* – мультимедийные продукты и пр.; *материальный объект*, например, макет, иное конструкторское изделие. В ходе проведения опытно-экспериментального этапа своего исследования при реализации данных учебных проектов студенты приобретают умения организации самостоятельной, исследовательской и творческой работы со школьниками. Успешным примером разработки школьных учебных проектов являются выпускные квалификационных работы, связанные с использованием филателистического и филуменистического материалов по ОБЗР. Данные учебные проекты выпускники представляют в виде экспонатов, которые выставляются на культурологической площадке «Герценовский филателист».

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что выпускная квалификационная работа (ВКР) является инструментом формирования профессиональной компетенции в сфере методической деятельности у выпускника педагогического образования факультета безопасности жизнедеятельности. В результате выполнения всех этапов работы над ВКР у будущих педагогов формируется спо-

собность применять предметные знания по ОБЗР, основанные на знании закономерностей, принципов и уровней формирования и реализации содержания образования в области безопасности жизнедеятельности; умении осуществлять отбор учебного содержания для реализации в различных формах обучения ОБЗР/ОБЖ в соответствии с дидактическими целями и возрастными особенностями учащихся.

В результате применения разработанного индивидуального плана (графа) работы над ВКР и выполнения студентами комплекса учебных заданий в рамках НИР, направленных на выполнение всех этапов исследования, обучающиеся выпускного курса успешно выходят на защиту выпускных квалификационных работ, что и демонстрирует образовательная практика в вузе. Выявленные направленности тематики ВКР за последние 3 года (2023, 2024, 2025 гг.) освоения ОПОП бакалавриата на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена отражают актуальные проблемы современного образования. Очевидно, что организация работы над выпускной квалификационной работой обучающегося педагогического вуза является актуальной и требует дальнейшей разработки и внедрения учебно-методических материалов в систему высшего педагогического образования.

Библиографический список


1. Сластенин В.А. Формирование творческой личности будущего учителя. *Советская педагогика*. 2007; № 14.
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. *Мониторинг качества образования в школе*. Москва: Педагогическое общество России, 1999.
3. Хуторской А.В. *Общепредметное содержание образовательных стандартов.* Москва, 2002.
4. Вилейто Т.В., Ребко Э.М. Реализация исследовательской деятельности бакалаврами образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 40–43.
5. Станкевич П.В., Абрамова С.В., Попова Р.И., Бояров Е.Н. и др. *Экологическая безопасность.* Санкт-Петербург, 2023.
6. Станкевич П.В., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б. и др. *Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании*: учебник Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2021.
7. Федеральная рабочая программа ООО (основного общего образования). Основы безопасности и защиты Родины. 5–9. *Единое содержание общего образования*. Москва. Available at: frp-obzr_5-9_26032024.pdf
8. Вилейто Т.В., Серебряная В.А. Организация внеурочной деятельности по формированию культуры безопасности у обучающихся 8–9-х классов (из опыта работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья). *Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2023: 33–36.
9. Абрамова В.Ю., Елизарова И.С., Рзаева Г.И. Аспекты методической подготовки бакалавров педагогического образования к воспитательной работе в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 8–12.


References


1. Slastenin V.A. Formirovanie tvorcheskoj lichnosti buduschego uchitelya. *Sovetskaya pedagogika*. 2007; № 14.
2. Shishov S.E., Kal'nej V.A. *Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1999.
3. Hutorskoj A.V. *Obschepredmetnoe soderzhanie obrazovatel'nyh standartov.* Moskva, 2002.
4. Vilejto T.V., Rebko `E.M. Realizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti bakalavrami obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 40-43.
5. Stankevich P.V., Abramova S.V., Popova R.I., Boyarov E.N. i dr. *`Ekologicheskaya bezopasnost'*. Sankt-Peterburg, 2023.
6. Stankevich P.V., Abramova V.Yu., Bahvalova S.B. i dr. *Zdorov'esberegayuschie tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*: uchebnik Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2021.
7. Federal'naya rabochaya programma OOO (osnovnogo obschego obrazovaniya). Osnovy bezopasnosti i zaschity Rodiny. 5-9. *Edinoe soderzhanie obschego obrazovaniya*. Moskva. Available at: frp-obzr_5-9_26032024.pdf
8. Vilejto T.V., Serebryanaya V.A. Organizaciya vneurochnoj deyatel'nosti po formirovaniyu kul'tury bezopasnosti u obuchayuschihsya 8-9-h klassov (iz opyta raboty s obuchayuschimisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya). *Sovremennoe obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: teoriya, metodika, praktika*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Buk», 2023: 33-36.
9. Abramova V.Yu., Elizarova I.S., Rzaeva G.I. Aspekty metodicheskoj podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k vospitatel'noj rabote v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 8-12.


*Статья поступила в редакцию 25.09.25*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-305-308

***Bogachanova T.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian State University of Railways Transport (Novosibirsk, Russia), E-mail: tdbogachanova@mail.ru*

**FEATURE FILMS AS THE IMPLEMENTATION OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.** The article is dedicated to topical problems of a didactic nature in a foreign audience. The work considers the formation of both socio-cultural and linguistic-cultural competence of students when teaching Russian as a foreign language by watching feature films in Russian. The study identifies a methodology for working with authentic video materials in a polynational audience. The idea is substantiated that this type of work is motivating for students, actualizing all types of speech activities, as well as contributing to the development of both linguistic, linguistic and cultural competence. The author offers a methodological development for the demonstration of a feature film in Russian "The Irony of Fate, or Enjoy Your Bath!" In the course of the study, a connection was found between interactive types of work during classroom and the development of linguistic and cultural competence. The stages of working with the video material are prepared and illustrated, namely, the initial, preparatory, presentation, analytical (oral and written phases). This methodological development can be applied by teachers of the Russian language as a foreign language in classes in groups of polynational and mononational levels of language knowledge at least B1 within the framework of the studied sections on "Leisure," "Recreation," "Hobbies," "Movies," "Holidays," etc.

*Key words:* **Russian as a foreign language, feature film, linguocultural approach, sociocultural competence, speaking, listening, reading**

***Т.Д. Богачанова**, канд. филол. наук, доц., Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: tdbogachanova@mail.ru*

# ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Данная научная статья посвящена актуальным проблемам дидактического характера в иностранной аудитории. В работе рассматриваются вопросы формирования как социокультурной, так и лингвокультурной компетенции студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному при помощи презентации художественных фильмов на изучаемом языке. В исследовании обозначена методика работы с аутентичными видеоматериалами в полинациональной аудитории. Обосновывается мысль о том, что этот подход является мотивирующим для студентов, актуализирующим все виды речевой деятельности, а также способствующим развитию как лингвистической, лингвокультурологической, так и социокультурной компетенции. Автор предлагает методическую разработку к демонстрации художественного фильма на языке оригинала «Ирония судьбы, или с легким паром!». В процессе исследования была выявлена связь интерактивных видов работы во время аудиторных занятий с развитием лингвокультурологической и социокультурной компетенций. Подготовлены и проиллюстрированы этапы работы с видеоматериалом, а именно – начальный, подготовительный, презентационный, аналитический (устная и письменная фазы). Представленная методическая разработка может быть применена преподавателями русского языка как иностранного на занятиях в полинациональных и мононациональных группах базового уровня знания языка в рамках изучаемых разделов «Досуг», «Отдых», «Хобби», «Фильмы», «Праздники» и т. д.

*Ключевые слова:* **русский язык как иностранный, художественный фильм, лингвокультурологический подход, социокультурная компетенция, говорение, аудирование, чтение**

Современная образовательная сфера нацелена не только на передачу профессиональных знаний, навыков и т. д. обучающемуся, но и на формирование полноценной личности будущего специалиста. Важно воспринимать студента не как объект получения знаний, а как активного субъекта образовательной деятельности, вступающего в профессиональные и образовательные отношения в рамках диад «преподаватель – студент» и «студент – преподаватель», а также триады «студент – преподаватель – студент». Преподаватель становится не только субъектом передачи и получения знаний, он выполняет функции транслятора информации, которую студенты могут получить, проинтерпретировать и использовать в дальнейшем обучении, профессиональной деятельности или повышении квалификации. В рамках данного исследования мы поговорим о некоторых вариантах интерактивной работы в аудитории иностранцев. Преподавание любого иностранного языка подразумевает максимальное погружение в первую очередь именно в лингвистический аспект. Однако ни для кого не секрет, что изучение лишь этого аспекта лингвистики оборачивается множеством возникающих трудностей, с которыми в процессе обучения сталкиваются и студенты, которые теряют мотивацию к обучению дисциплины, и преподаватели, стоящие на распутье при ответах на вопросы о том, как преподнести материал, чтобы сохранить дисциплину в группе, мотивировать к дальнейшему процессу образования и обучить студентов непосредственно языку, а также языку будущей профессии. На помощь обеим сторонам приходит лингвокультурологическая составляющая преподавания РКИ. Через этот важный аспект обучающийся воспринимает традиции, культуру, страну изучаемого языка, привычки и образ жизни носителей языка непосредственно через саму лингвистическую сторону [1, с. 31]. Без последовательного погружения в особенности страны изучаемого языка, т. е. России, изучение РКИ будет происходить с трудностями и без особого интереса, в отрыве от реальности. Безусловно, в группах иностранцев есть самомотивированные индивиды, которые приехали в страну с высоким уровнем стремления изучить эту дисциплину для дальнейшего обучения в вузе или работы в России, но таких мало, и вероятность того, что самомотивация может снизиться при таком подходе, тоже существует. Последовательное изучение грамматики должно перемежаться лингвокультурологическими отступлениями, это могут быть экскурсии, конкурсы, организованные вечера русского языка на кафедре, совместные мероприятия с российскими студентами, а также чтение текстов, просмотр фильмов в рамках занятия и т. д. Конечно, воспитательная работа значительно ограничена малым количеством часов аудиторного времени, которого не хватит на реализацию всех запланированных мероприятий, однако мы полагаем, что последние заявленные интерактивные варианты развития практических навыков возможно провести даже в ограниченный промежуток времени.

Согласно компетентностному подходу, при обучении иностранному языку студент должен обладать языковыми компетенциями во всех видах речевой деятельности, а именно – чтении, письме, говорении и слушании. На эту образовательную траекторию накладывает свой отпечаток лингвокультурологический подход [2; 3; 4]. По мысли О.Л. Дигиной, «при лингвокультурологическом подходе культура становится объектом познания, что отвечает психологическим особенностям процесса изучения иностранного языка в гуманитарном вузе, когда язык перестает осознаваться как объект познания и сам становится средством получения новой информации об окружающем мире» [5, с. 102]. Так, можно считать, что лингвокультурологическое направление нацелено на стирание культурного барьера и нивелирование культурного шока, возникающего от прибывания в новую страну. По мнению О.А. Дареевой и С.А. Дашиевой, «социокультурная компетенция – это способность оперировать системой социокультурных знаний и умений при осуществлении общения в условиях диалога культур, то есть на межкультурном уровне» [6, с. 156]. Таким образом, когда студент-иностранец, проживающий в стране изучаемого языка, начинает следовать тем традициям, обычаям, нормам поведения, этикету, которые приняты в среде нативных говорящих, тогда можно полагать, что социокультурная компетенция начинает формироваться или уже сформировалась в том или ином объеме в зависимости от ситуации [7, с. 286–287]. Для развития этой компетенции нужно приложить много стараний и времени как самому студенту-иностранцу, так и преподавателю РКИ. Знакомство с реалиями страны изучаемого языка осуществляется посредством чтения текстов культурного, эстетического, творческого, религиозного, исторического, образовательного и т. д. характера, но это не может в полной мере удовлетворить мотивацию и повысить интерес. Многие современные коммуникативно-ориентированные учебные комплексы включают в себя аудиокурс, презентирующий диалоги или тексты, например, *Русский сувенир, Точка Ру, Я люблю русский язык, Поехали!* и т. д. Так, обучающийся имеет возможность без помощи наставника прослушать аудиоупражнения необходимое количество раз для более качественного восприятия информации. Детальное планирование мероприятий по воспитательной работе в группах иностранных студентов и слушателей также подразумевает организацию внеаудиторной деятельности в рамках экскурсий, конкурсов и тематических вечеров. Например, в группах студентов базового уровня проводятся экскурсии по историческим и культурно значимым локациям города [8]: посещение исторического музея, галереи или прогулка по набережной города. Непринужденное и неформальное общение иностранцев помогает им раскрыться с новых сторон, узнать лучше друг друга и насладиться городскими пейзажами, развить коммуникативные навыки, повторить пройденный материал, например, тему «Предложный падеж и предлоги», продуцирующую местонахождение и перемещение. Развитие лингвокультурологической компетенции может осуществляться не только в рамках темы «В городе», но и в кафе, где иностранцам пришлось вспомнить тему «Еда», для того чтобы правильно назвать блюда и напитки кассиру. Для отработки практических навыков по теме «Прилагательные сравнительной степени» можно сравнивать высоту зданий, ширину дорог, рост людей, стоимость проезда на разных видах транспорта и в разных странах т. д. Так продуктивно можно провести день в городе в рамках развития навыков говорения и слушания.

Цель данной работы состоит в применении лингвокультурологического подхода в аудитории иностранных студентов при проведении занятия по дисциплине «Русский язык как иностранный» с применением художественного фильма для развития таких навыков, как слушание, говорение, чтение, письмо.

Материалом исследования выступает телевизионный художественный фильм «Ирония судьбы, или с легким паром!» (1975 г.).

Задачи исследования:

1. Актуализация интерактивных способов развития навыков говорения и слушания, чтения и письма.
2. Разработка методики подготовки к презентации, а также собственно просмотра кинофильма с последующими ответами на вопросы.
3. Анализ развития навыков речевой деятельности в полинациональной группе студентов.
4. Выявление положительных и отрицательных сторон обозначенной формы работы с аудиовизуальными материалами на аудиторном занятии.

Научная новизна данного исследования состоит в предоставлении пошагового плана работы (с примерами) с аудиовизуальным материалом в многонациональной аудитории на примере полнометражного художественного фильма в рамках лингвокультурологического подхода при обучении РКИ.

Теоретическая значимость этого исследования заключается в разработке стратегии повышения мотивации студентов к изучению русского языка, создании пошаговой технологии анализа художественного фильма.

Практическая значимость работы заключается в развитии формирования социокультурной компетенции обучающихся, актуализации навыков коммуникации, совершенствовании видов речевой деятельности. Мы полагаем, что данная методика может быть применена при проведении занятий по дисциплине «Русский язык как иностранный» как в полинациональной, так и в мононациональной аудитории уровня не ниже базового уровня в рамках тем «Досуг», «Отдых», «Хобби», «Праздники» и т. д.

Таким образом, в настоящем исследовании речь пойдет о развитии обозначенных выше навыков у иностранных студентов более подробно в процессе просмотра неадаптированных русскоязычных фильмов во время аудиторной работы. Ранее мы уже говорили о развитии коммуникативной компетенции посредством просмотра короткометражных кинолент, уточняя достоинство указанного метода на занятии для иностранцев [9]. В этом научном труде мы остановимся на рассмотрении подключения к учебному процессу полнометражных фильмов в рамках проведения занятия по темам «Досуг», «Праздники».

Так, фоновые знания и опыт работы в иностранной аудитории позволяют сделать вывод о том, что данная тема априори привлекает внимание реципиентов: многие любят проводить свободное время именно за просмотром роликов, видеофайлов, кино, сериалов. Однако перед трансляцией студентам необходимо подготовиться к восприятию новой информации в визуальном и аудиальном формате. Для этого были подготовлены этапы работы с аудиовизуальным материалом.

*Начальный этап*. Его задачей становится подготовить участников к знакомству с фильмом. Предлагается изучить лексику по теме, где ученики усваивают основные термины кинематографии, начиная от жанров и заканчивая профессиями из этой области знания. Многие термины знакомы обучающимся ввиду наличия интернациональных корней, поэтому представители западных стран легко воспримут информацию. Затем можно продемонстрировать подборку отдельных видеороликов из кинофильмов с побуждением рассказать, что происходит на видео, о чем трансляция, как выглядят герои и т. д. Предложенный материал помогает закрепить использование грамматических конструкций «О ком? О чем? Где?» в рамках изучения предложного падежа. Иностранцы с удовольствием рассказывают о том, какие кино они любят смотреть, пересказывают сюжеты, знакомятся с новыми героями и актерами. Отдельно обсуждаются фильмы, которые смотрят в разных странах на Новый год. И здесь группе было предложено посмотреть советскую романтическую драму «Ирония судьбы, или с легким паром!» (1975 г.). В зависимости от подготовки и степени знакомства аудитории с этой темой ее можно либо расширить, добавив другие упражнения, либо сократить.

Выбор фильма для аудитории – это всегда сложный и комплексный процесс, т. к. нужно учесть множество факторов, а именно – он «должен соответствовать возрастным особенностям учащихся; уровню владения языком; изучаемой разговорной теме; отражать актуальную российскую лингвокультурную действительность; обладать художественной ценностью, знакомить с известными режиссёрами, актёрами; затрагивать гуманитарную проблематику и универсальные вопросы современного мирового сообщества. Фильм не должен пропагандировать войну, насилие, жестокость, расовую, национальную, религиозную, классовую и иную исключительность или нетерпимость; содержать табуированную лексику, жаргонизмы, просторечия» [10, с. 108]. Так, становится очевидным,

что к транслируемому видео предъявляются определенные требования, которые необходимо соблюсти, чтобы избежать недопонимания и разногласий в многонациональной группе. Итак, наша многонациональная группа иностранцев базового уровня в возрасте от 25 до 65 лет включает представителей из Китая, Вьетнама, Испании и Кореи.

После повторения необходимого теоретического материала можно перейти к следующему этапу.

*Подготовительный этап* ориентирован на адаптацию к просмотру конкретно выбранного фильма и включает повторение лексики определенной темы, в нашем случае – это «Новый год», «В доме», глаголы движения, предложный падеж. Также участникам мероприятия необходимо было прочитать аннотацию и понять, какие события будут происходить в кинокартине. Визуалам можно предложить описать афишу.

*Презентационный этап* включает в себя собственно просмотр фильма, который напрямую коррелирует с ограниченным временем занятия, необходимо отметить, что на момент проведения урока в нашем распоряжении было 6 часов аудиторного времени, именно по этой причине было принято решение демонстрировать видео практически полностью. Предъявление ролика сопровождалось паузами для комментирования ситуаций, объяснения поведения героев, формирования речевого портрета главных действующих лиц и т. д. В свою очередь, реципиентам предлагалось ответить на вопросы:

*В каком городе живет главный герой? По какому адресу?*

*Кто Женя по профессии? Кто такая Галя?*

*Что он обычно делает в Новый год с друзьями?*

*Почему Женя и друзья оказались в аэропорту 31 декабря?*

*Куда приехал Женя 31 декабря после бани*?

Данный вид работы можно сопроводить предложением дать описание внешности и характера понравившегося героя.

Комментирование и ответы на вопросы необходимы для понимания сюжетной линии и анализа поведения героев. Например,

*Как повела себя Надя сначала, когда увидела Женю в своей квартире?*

*Где живет Надя? Кто Надя по профессии?*

*Кто такой Ипполит? Почему Ипполит ушел* и т. д.?

Рассматриваемый фильм является проблемным, т. к. конфликтная ситуация разворачивается с самого начала, благодаря чему развивается сам сюжет на протяжении всего повествования. Здесь можно задать такой вопрос:

*Как вы думаете, кого выберет Надя – Женю или Ипполита, почему*?

Обозначены взаимоотношения взрослых людей, их диалоги, объяснения, споры, поведение. Думается, что картина воспринимается легко по той причине, что действующих лиц немного, и они вводятся периодически, соответственно, иностранцы постепенно знакомятся с новыми персонажами (*Почему пришли подруги Нади? Как их зовут? Что принесли подруги Нади? Почему пришла мама Нади?*). Кроме того, обучающихся можно вовлечь в дискуссию относительно содержания конкретного эпизода киноленты, это могут быть вопросы, направленные на выражение своего мнения, жизненной позиции, своего отношения к герою (*Женя – положительный или отрицательный герой, почему?*), к некоторым значимым деталям фильма (*Как украшена квартира Жени, Нади? Какие блюда были на столе? Что ел Женя?* и т. д.), касательно поступков героев (*Почему Женя оказался в квартире у Нади? Почему Ипполиту это не понравилось? Почему Женя не поехал в Москву на поезде?*) и т. д.

Обозначенные вопросы провоцируют совершенно разнообразную реакцию со стороны реципиентов, соответственно, нужно быть готовым к тому, что ответы могут быть нестандартными и спровоцировать других участников обсуждения ввиду своей проблемности и неожиданного поворота событий. Полученные варианты ответов могут зависеть как от возрастных, личностных, так и национальных особенностей говорящего, т. е. экстралингвистических признаков. Важным компонентом этого вида занятия будет умение снять или нивелировать барьеры незнания, личностного характера и т. д., чтобы участники могли не стесняться говорить из-за возможных ошибок как лексико-грамматического, так и понятийного характера. Считается: чем больше студентов в группе, тем насыщеннее и продуктивнее может пройти это занятие по той причине, что данные дискуссии помогают выявить национально-культурные особенности восприятия тех или иных фактов, событий, поступков и реалий в разных странах. Русистам знакомы такие ситуации, когда одни явления действительности в культуре европейских стран воспринимаются гармонично, а, например, в восточных – резонансно из-за отношения к традициям и историческим ценностям, которые складывались годами. Преподаватель выступает в качестве наблюдателя, который не вмешивается в коммуникативный процесс, а лишь направляет своих учеников. Так, значимым станет тот факт, что могут высказать свою точку зрения на проблемную ситуацию как представители молодого поколения в возрасте до 35 лет, так и старшего, более опытного – 60+. Безусловно, мнения могут быть различными, что отразится на взаимоотношениях, понимании и дальнейшем обсуждении.

И наконец, *аналитический этап* ориентирован на обсуждение самой кинокартины. Мы приняли решение разделить этот этап на две фазы.

*Первая фаза* устная. В этой фазе преподаватель задает вопросы касательно целевой установки романтической драмы, сюжетной линии (*В чем ирония фильма? Может ли один день изменить жизнь человека полностью? Можно ли полюбить незнакомого человека за короткий промежуток времени? Как развивались события*? и т. д.). Отмечает полные и развернутые ответы, помогает распространить краткие реплики обучающихся, направляет их мысли, задает наводящие вопросы, которые также провоцируют их создать небольшой вторичный текст (*Правильно ли поступили герои? Как вы думаете, что будет дальше?*). Подразумевается, что на этом этапе все участники обсуждения должны понять основную идею режиссера, оценить поведение героев, проанализировать полученную аудиовизуальную информацию, систематизировать и проинтерпретировать её [11]. Следует отметить значимость этой фазы относительно речепорождения, т. к. задания носят проблемный характер, а обучающиеся, в свою очередь, находятся в состоянии переосмысления и эмоционального воздействия фильма. Например,

*Как вы думаете, что бы произошло, если бы Надя не поехала за Женей? Она бы осталась с Ипполитом?*

*Почему эта ситуация произошла в новогоднюю ночь? Можно ли считать праздник испорченным?*

*Правильно ли поступил Ипполит?*

*Можно ли считать друзей Жени настоящими друзьями?*

*Почему Женя Лукашин не понял, что он оказался в другой квартире?*

*Как Женя и Надя поняли, что он живет в Москве?*

*Опишите их квартиры.*

*Как ведут себя мамы обоих героев?*

*Какие новогодние традиции представлены в фильме? О каких еще российских новогодних традициях вы знаете? Как отмечают праздник в России сейчас?*

*Как этот праздник отмечают в вашей стране? Что пьют и едят? Кого приглашают в гости?* и т. д.

Данная фаза является значимой с точки зрения формирования речевых умений и навыков, когда преподаватель добивается не только понимания сюжетной линии повествования, анализа действий героев, а также важного компонента – развития лингвокультурологической составляющей учебного процесса при изучении иностранного языка в процессе просмотра художественного фильма.

В качестве продолжения обсуждения киноленты можно предложить студентам вторую фазу работы, задав в качестве домашнего задания написать мини-сочинение, эссе, сформулировав персонализированный вопрос для продукции текста таким образом «*Как бы вы поступили на месте Жени/Ипполита/Нади? Почему*?». Эту фазу можно назвать письменной. Так, мы выходим на уровень формирования вторичного текста на базе первичного, исходного, который создают иностранцы-реципиенты [12]. Именно этот вид продукции текста позволяет проверить понимание сюжета в индивидуальном порядке, а также повторить и закрепить использование лексики и грамматики пройденного материала в письменном виде. Также перспективным направлением внеаудиторной работы может стать просмотр сиквела «Ирония судьбы, или с легким паром. Продолжение» (2007 г.), снятого позже, с последующей организацией беседы.

По мысли О.А. Шалесной и Т.А. Храмченко, «бесспорным является факт, что в ходе обсуждения перекидывается мостик к взаимопониманию студентов разных стран, воспитывается толерантность к разным национальностям и вероисповеданиям, устанавливаются межличностные контакты» [13, с. 89]. Так, в процессе аудирования и говорения иностранные учащиеся приобщаются к социокультурной среде общества, знакомятся с мировоззрением, ментальностью представителей изучаемой культуры и языка.

Таким образом, мы рассмотрели способы активизации навыков говорения и слушания в иностранной аудитории, пришли к выводу, что демонстрация фильмов на изучаемом языке является продуктивным способом развития интересующих нас навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения РКИ как феномена культуры за счет аудио- и видеосопровождения на занятии. Новый подход изучения иностранного языка посредством просмотра полнометражных фильмов требует детальной подготовки и разработки эффективной методики для качественного закрепления и/или актуализации лексико-грамматического материала, понимания сюжета киноленты и комментирования поведения персонажей в транслируемом видео, правильном понимании аудиальной и визуальной составляющих с последующей организацией коммуникации устного и письменного характера, ввиду чего применительно к этому видеоролику были разработаны 4 этапа: *начальный, подготовительный, презентационный и аналитический*, включающий *устную и письменную фазы*.

В зависимости от экстралингвистических факторов, влияющих на подготовку ответов студентов в многонациональной группе, таких как возраст, пол, вероисповедание и т. д., необходимо проанализировать вариант усвоения новой информации посредством просмотра фильма, оценить степень понимания сюжета, принятия/непринятия действий, поведения героев реципиентами, сделать вывод о степени погружения в лингвокультурологическую атмосферу транслируемой киноленты. Так, слушатели из Кореи в возрастной категории 60+ с энтузиазмом следили за разворачивающимися событиями, заинтересованно участвовали в обсуждениях, испанец и вьетнамец, знакомые с культурой страны, с должным юмором отнеслись к ситуации со сменой квартиры главного героя, комизму и неловкости сложившегося положения. Следует отметить, что сюжет и поведение героев они восприняли легко. Только 18-летняя китаянка испытывала сложности с пониманием сюжетной линии, но включение в обсуждение и комментарии других участников разрешили ее проблему.

Безусловным преимуществом данного вида работы является возможность применения интерактивных форм на практическом занятии, что позволяет студентам проявить свою языковую личность, выразить свое мнение, вступить в дискуссию, ответить на вопросы в режиме реального времени. Испаноговорящий студент легко шел на контакт и выражал свою точку зрения, подавая пример остальным. Просмотр фильма позволяет максимально задействовать аудиовизуальную составляющую урока по русскому языку, развивать навыки аудирования и говорения в процессе просмотра и интерпретации, т. е. формирование мировоззренческого компонента учебного процесса. Достоинством этого интерактива также по праву можно считать возможность создания позитивной обстановки для реализации неформального общения в группе, обмена информацией, а также способ углубления знаний о культуре, традициях, праздниках, нормах поведения в стандартных и нестандартных ситуациях, и, как следствие, формирование грамотной языковой личности в контексте культуры изучаемого языка. Следует отметить, что студенты в группе вместе обучаются более 6 месяцев, хорошо друг друга знают, благодаря чему между ними нет барьеров, недопонимания, атмосфера априори доброжелательная.

К сложностям следует отнести выбор подходящей кинокартины для определенной аудитории, конкретной ситуации речевого общения, темы занятия. Преподавателю следует учитывать культурные особенности и предпочтения для максимального погружения в ситуацию, описываемую в кинокартине. На учителе лежит огромная ответственность за формирование дружеской атмосферы в коллективе для создания условий непринужденного общения в процессе обсуждения. В нашем случае была затронута тема празднования Нового года, который отмечается во всех странах обучающихся, некоторые традиции схожи и не вызывали проблем восприятия. Также следует отметить индивидуальный подход к разработке методики этапов работы с фильмом с учетом уровня реципиентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что просмотр полнометражных художественных фильмов с последующим организованным коллективным обсуждением повышает лингвистическую, лингвокультурологическую, социокультурную компетенции учащихся. Данная разработка будет интересна преподавателям-практикам РКИ, проводящим занятия в мононациональных и полинациональных группах студентов не ниже базового уровня. В дальнейшем планируется привлекать большее количество как короткометражных, так и полнометражных фильмов для повышения качества мотивации к изучению русского языка в группах иностранных студентов и слушателей. Мы планируем апробировать эту методику анализа кинокартины в мононациональной группе представителей Китая, а также в полинациональной группе представителей ближнего зарубежья (Узбекистан, Киргизия, Таджикистан, Монголия) с последующим компаративным анализом и выявлением отличительных особенностей восприятия видео в зависимости от аудитории слушателей в рамках лингвокультурологического подхода при обучении РКИ.

Библиографический список


1. Кодирова Г., Избаева Н. Лингвокультурология как новое направление в современной лингвистике. *Ученый XXI века*. 2021; № 10 (81): 31–33.
2. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (Теория и методика)*. Москва: Издательство РУДН, 1997.
3. Зиновьева Е.И. О соотношении терминов «лингвострановедение» и «лингвокультурология». *Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика*. 2000; Выпуск 9: 14–18.
4. Садыкова Р.Х. Лингвокультурологический аспект в курсе преподавания русского языка как иностранного. *БГЖ*. 2019; № 3 (28): 129–132.
5. Дигина О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку. *Lingua mobilis*. 2009; № 4 (18): 99–105.
6. Дареева О.А., Дашиева С.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции. *Вестник БГУ*. 2009; № 15: 154–159.
7. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009: 286–287.
8. Кнорц О.В. Организационно-методические аспекты изучения языка городских пространств в курсе «Русский язык как иностранный». *Актуальные вопросы образования*. 2022; № 1: 92–97.
9. Богачанова Т.Д., Волохина В.П. Короткометражные фильмы как один из способов формирования коммуникативной компетенции на занятиях по РКИ. *Роль и статус языка в цивилизационном пространстве:* сборник статей II Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ПГУПС Императора Александра I, 2024: 129–134.
10. Кашпирева Т.Б. Поговорим «Про любоff»: формирование лингвокультурной компетенции учащихся, изучающих русский язык как иностранный». *Мир русского слова*. 2017; № 3: 106–111.
11. Богачанова Т.Д. Текст в лингвоперсонологическом аспекте *Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты*: сборник материалов VII Международной научной конференции к 80-летию профессора Г.Н. Тараносовой: в 2-х ч. Тольятти: ТГУ, 2023: 28–32.
12. Богачанова Т.Д. Исследование типов языковой личности в аспекте вариативной проявленности метаязыкового сознания на основании анализа вторичных текстов при текстовосприятии. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 505–508.
13. Шалесная О.А., Храмченко Т.А. Развитие навыков устной речи на основе использования короткометражных фильмов в обучении РКИ: на примере фильма «Парижанка». *Лингводидактика:* материалы VIII Республиканского научно-практического семинара. Минск: БГУ, 2021: 86–90.


References


1. Kodirova G., Izbaeva N. Lingvokul'turologiya kak novoe napravlenie v sovremennoj lingvistike. *Uchenyj XXI veka*. 2021; № 10 (81): 31-33.
2. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (Teoriya i metodika)*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997.
3. Zinov'eva E.I. O sootnoshenii terminov «lingvostranovedenie» i «lingvokul'turologiya». *Russkij yazyk kak inostrannyj. Teoriya. Issledovaniya. Praktika*. 2000; Vypusk 9: 14-18.
4. Sadykova R.H. Lingvokul'turologicheskij aspekt v kurse prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *BGZh*. 2019; № 3 (28): 129-132.
5. Digina O.L. Vliyanie lingvokul'turologicheskogo podhoda na formirovanie mezhkul'turnoj kommunikacii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Lingua mobilis*. 2009; № 4 (18): 99-105.
6. Dareeva O.A., Dashieva S.A. Sociokul'turnaya kompetenciya kak komponent kommunikativnoj kompetencii. *Vestnik BGU*. 2009; № 15: 154-159.
7. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, 2009: 286-287.
8. Knorc O.V. Organizacionno-metodicheskie aspekty izucheniya yazyka gorodskih prostranstv v kurse "Russkij yazyk kak inostrannyj". *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*. 2022; № 1: 92-97.
9. Bogachanova T.D., Volohina V.P. Korotkometrazhnye fil'my kak odin iz sposobov formirovaniya kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah po RKI. *Rol' i status yazyka v civilizacionnom prostranstve:* sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: PGUPS Imperatora Aleksandra I, 2024: 129-134.
10. Kashpireva T.B. Pogovorim «Pro lyuboff»: formirovanie lingvokul'turnoj kompetencii uchaschihsya, izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj». *Mir russkogo slova*. 2017; № 3: 106-111.
11. Bogachanova T.D. Tekst v lingvopersonologicheskom aspekte *Tekst: filologicheskij, sociokul'turnyj, regional'nyj i metodicheskij aspekty*: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii k 80-letiyu professora G.N. Taranosovoj: v 2-h ch. Tol'yatti: TGU, 2023: 28-32.
12. Bogachanova T.D. Issledovanie tipov yazykovoj lichnosti v aspekte variativnoj proyavlennosti metayazykovogo soznaniya na osnovanii analiza vtorichnyh tekstov pri tekstovospriyatii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 505-508.
13. Shalesnaya O.A., Hramchenko T.A. Razvitie navykov ustnoj rechi na osnove ispol'zovaniya korotkometrazhnyh fil'mov v obuchenii RKI: na primere fil'ma «Parizhanka». *Lingvodidaktika:* materialy VIII Respublikanskogo nauchno-prakticheskogo seminara. Minsk: BGU, 2021: 86-90.


*Статья поступила в редакцию 26.08.25*

УДК 377.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-308-311

***Zavrazhnov V.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education, Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*

**OPPORTUNITIES FOR IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR STUDENTS OF "TOURISM", DIRECTION (PROFILE) "EXCURSION ACTIVITY," IN THE CONTEXT OF MODERN TRENDS.** Interest in the stated problem is largely determined by the complication of forms of tourism activity and the role that tourism plays in the socio-cultural sphere. At the moment, tourism appears as a complex multilateral phenomenon, covering a large set of economic sectors and continuing to expand. In addition, the significance of human activity in tourism, both as a producer and as a consumer of a tourism product, is of interest. All this forces us to recognize the need to improve the professional training of bachelor students, studying in the field of "Tourism", specializing in "Excursion Activities." The article analyzing the essence of modern tourism, identifying its most noticeable trends both globally and in the Russian Federation and identifying opportunities for improving the quality of professional training of bachelor students. The study makes an attempt, based on the main trends in tourism development, to outline opportunities for improving the quality of tourism education and the corresponding practices for their implementation.

*Key words:* **tourism, excursion activities, professional training, student, project activities, digitalization**

***В.В. Завражнов**, канд. пед. наук, доц., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru*

# ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ», НАПРАВЛЕННОСТЬ (ПРОФИЛЬ) «ЭКСКУРСИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ», В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕНДОВ

Интерес к заявленной проблеме в значительной степени определяется усложнением форм туристской деятельности и той ролью, которую играет туризм в социально-культурной сфере. На данный момент туризм предстает как сложное многостороннее явление, охватывающее большую совокупность отраслей экономики и продолжающее расширяться. Кроме того, вызывает интерес значимость деятельности человека в туризме как производителя, так и потребителя туристского продукта. Все это заставляет признать необходимость совершенствования профессиональной подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», направленность (профиль) «Экскурсионная деятельность» и повышения ее качества. Данная статья посвящена анализу сущности современного туризма, выявлению его наиболее заметных тенденций как в глобальном плане, так и в Российской Федерации и определению возможностей повышения качества профессиональной подготовки студентов-бакалавров. В исследовании предпринята попытка, исходя из основных трендов развития туризма, наметить возможности повышения качества туристского образования и соответствующие практики их реализации.

*Ключевые слова:* **туризм, экскурсионная деятельность, профессиональная подготовка, студент, проектная деятельность, цифровизация**

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что современный туризм представляет собой непрерывно развивающуюся сферу деятельности, которая постоянно меняется под действием множества факторов социального, экономического, политического, культурного и иного характера. Динамичное развитие туризма, чутко реагирующего на любые изменения окружающей действительности, предъявляет высокие требования к уровню подготовки специалистов, осуществляющих туристскую деятельность и управление в данной сфере. Исследование ключевых тенденций в развитии туризма на глобальном уровне и на уровне Российской Федерации показывает, что главным источником туристской деятельности является человек. Речь идет не только о клиентоориентированности в туризме, но и о том, что развитие всех основных трендов невозможно без целесообразной, рационально спланированной деятельности. При этом такая деятельность не просто привлекает внимание к существующим достопримечательностями и памятникам, но и создает объекты туристского интереса за счет разработки различных проектов и программ. Цель проведенного исследования заключается в выявлении существующих тенденций развития туристской деятельности и определения на их основе возможностей повышения качества профессиональной подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», направленность (профиль) «Экскурсионная деятельность». Предметом исследования являются возможности повышения качества профессиональной подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», направленность (профиль) «Экскурсионная деятельность» и эффективные практики их реализации. Для достижения поставленной цели в исследовании решаются следующие задачи: определить сущность туристской деятельности на современном этапе ее развития; проанализировать актуальные тенденции в развитии туризма в мире и Российской Федерации; определить круг возможностей для повышения качества подготовки специалистов в рассматриваемой сфере. Научная новизна работы заключается в определении путей повышения качества профессиональной подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм». Теоретическая значимость исследования заключается в проведенном анализе возможностей повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма и соотнесении их с действительными трендами развития отрасли. Практическая значимость исследования заключается в выявлении теоретических и практических основ повышения качества профессиональной подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм».

Для понимания возможностей подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», направленность (профиль) «Экскурсионная деятельность», необходимо учитывать исторически обусловленный факт усложнения и дифференциации видов туристской деятельности. Современный туризм очень сильно отличается от его исходного понимания как путешествия в свободное от трудовой деятельности время. При этом нельзя полностью согласиться и с тем, что туризм – это разновидность активного отдыха [1].

Попытки уточнения понятия «туризм», предпринимаемые в современной научной литературе, раскрывают сложность и многогранность туристской деятельности, которая не поддается исчерпывающему описанию. Анализ такого рода попыток на современном этапе осуществляется в работе Е.В. Дьяченко, которая приходит к выводу о возможности выделения трех подходов к описанию сущности туризма. Согласно первому из них, туризм представляется одним из видов социально-культурной и досуговой деятельности [1]. На наш взгляд, такая позиция не в полной мере соответствует современным тенденциям в развитии туризма, поскольку они начинают все больше и больше определять формы проведения досуга и разновидности социально-культурной деятельности, принятые в обществе. Иными словами, современный туризм направлен на изобретение новых видов досуговой и социально-культурной деятельности, а его отношения с существующими формами культуры опосредуются экономическими факторами.

Второй подход рассматривает туризм как систему отношений, возникающих в процессе оказания комплекса услуг, сопряженных с туристской деятельностью. Данное определение учитывает тот факт, что туризм является отдельной отраслью экономики и направлен не только на удовлетворение досуговых и культурных потребностей людей, но и на извлечение прибыли [1]. На наш взгляд, такой подход недостаточно учитывает значение маркетинговых коммуникаций в туристской деятельности, поскольку они нередко предшествуют отношениями, возникающим при создании и потреблении туристского продукта, или даже создают предпосылки для возникновения таких отношений.

Третий подход рассматривает туризм как индустрию, деятельность которой связана с производством товаров и услуг, обеспечивающих потребности, возникающие в ходе путешествия [1]. Данный подход представляется нам достаточно обоснованным для понимания сущности современного туризма, поскольку он может охватить обширный круг феноменов, сопровождающих деятельность субъектов туристской деятельности. Вместе с тем представляется необходимым отметить, что путешествие не считается ключевым элементом туризма, а современные технологии могут в перспективе исключить путешествие из представлений о туристской деятельности [2].

Многообразие подходов к объяснению сущности туризма и его взаимоотношений с культурой, экономикой, правом, досуговой деятельностью, политикой находят свое отражение в разработке программ различной образовательной направленности. Ключевой задачей подготовки компетентного специалиста в сфере туризма становится обеспечение соответствия образовательных программ действительным тенденциям развития туристской сферы. Постоянные изменения в политике, экономике, юриспруденции, технике и культуре обусловливают нарастание темпов изменения в туризме, постоянное появление новых тенденций, что необходимо учитывать в ходе подготовки студентов.

Развитие цифровых технологий, пандемия COVID-19, санкции со стороны недружественных стран определяют особенности развития туризма в Российской Федерации. Н.К. Сердюкова, Д.А. Сердюков, Н.В. Баль выделяют основные глобальные тренды, влияющие на развитие современного туризма [3].

1. Здоровье и безопасность, выражающиеся в стремлении туристов выбирать направления и услуги, обеспечивающие гарантированную безопасность для жизни и здоровья.

2. Благополучие и здоровый образ жизни как тренд развития туризма означает, что существующие и вновь возникающие туристские продукты должны поддерживать физическое и душевное здоровье потребителей, что приводит к включению дополнительных оздоровительных процедур там, где это представляется необходимым.

3. Потребление и расходы современных туристов становятся более рациональными, что выражается в выборе лучшего качества, планировании при приобретении туристских продуктов и взвешенной оценке потребности в дополнительных услугах.

4. Цифровизация позволяет автоматизировать многие бизнес-процессы в современном туризме, при этом у потребителя появляется возможность получения доступа к широкому кругу сервисов обеспечивающих высокий комфорт, сокращающих время ожидания при оказании услуг и снижающих их стоимость за счет сокращения затрат на оплату работы персонала.

5. Персонализация обеспечивает индивидуализированный подход к потребителям туристских продуктов, позволяет поддерживать их лояльность и позитивные впечатления от обслуживания.

6. Уникальный опыт путешественника определяет запрос на персонализированный характер туристских маршрутов, большую степень свободы при их прохождении, получение неповторимых впечатлений и погружение в культуру региона пребывания.

7. Удаленная работа позволяет совмещать путешествия и трудовую деятельность для представителей ряда профессий. Это обусловливает особые требования со стороны туристов к условиям проживания и инфраструктуре.

8. Планирование в современном туризме является важным условием конкурентоспособности, поскольку многие бизнес-процессы отличаются высокой динамикой, а их ведение требует учета множества показателей.

Помимо этого, трендами современного туризма являются стремление к ресурсосбережению, снижению количества отходов, сохранению окружающей среды [3].

М.Е. Беломестнова и В.И. Шариков, рассматривая процессы, происходящие в туризме под влиянием цифровизации, приходят к выводу, что с 2010 г. начинается новый этап в развитии туристской деятельности. Цифровизация позволяет более эффективно взаимодействовать с клиентами, способствует снижению затрат, а также помогает формировать у потребителя позитивные впечатления от оказываемых услуг. Трансформация туристской деятельности под влиянием цифровизации затронула такие области, как операционные процессы, опыт клиентов, бизнес-модели. Результатом этого стало не просто возникновение новых особенностей туристской деятельности, а появление нового типа потребителей, которые владеют цифровыми навыками и интенсивно обмениваются опытом, полученным в процессе потребления туристского продукта [2].

В.Ю. Граур, Н.И. Моисеева, Д.А. Полежаев указывают на возрастание роли искусственного интеллекта (ИИ) в туристских бизнес-процессах и обслуживании. ИИ позволяет оперативно анализировать большие объемы данных, необходимых для планирования, а также выступает ассистентом и помощником при принятии решений как сотрудниками туристических фирм, так и потребителями туристских продуктов [4; 5].

А.А. Плешивцева выделяет несколько тенденций развития российского рынка туризма, из которых наибольший интерес, на наш взгляд, представляют следующие:

– стремление потребителей к организованному туризму;
– вовлечение в сферу туризма различных отраслей экономики, которые ранее не были с ним связаны;
– рост потребности в специалистах по маркетингу и рекламе;
– рост технической оснащенности сферы современного туризма [6].

Анализ позиций различных исследователей по вопросам выделения основных тенденций развития современного туризма позволяет сделать вывод, что основным источником изменений в нем является человек. Разумеется, речь идет не о том, что туризм является специфически человеческой формой деятельности, а о том, что развитие современной системы туризма невозможно без человека. Сами по себе природные и культурные достопримечательности могут быть объектом интереса, однако для возникновения устойчивых позитивных впечатлений необходима организация туристской деятельности, направленной на максимальное раскрытие их потенциала. С другой стороны, туристская деятельность может быть направлена и на то, чтобы сделать объектами туристского интереса малоизвестные памятники истории и архитектуры. В этом смысле деятельность человека позволяет организовать и направить внимание потребителей туристского продукта на окружающую действительность, создавая востребованные и привлекательные туры.

Профессиональная подготовка студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», направленность (профиль) «Экскурсионная деятельность», должна помочь им сформировать активную позицию в профессиональной деятельности, поскольку именно от нее будет зависеть, насколько им удастся реализоваться в профессии. Исходя из существующих тенденций в современном туризме, мы можем утверждать, что профессиональная подготовка специалистов по указанному направлению обучения должна обеспечивать развитие способности выявлять объекты туристского интереса. В ходе профессиональной подготовки студенты должны научиться работать с разнообразной информацией, быть достаточно осведомленными об истории и культуре регионов Российской Федерации, уметь анализировать научную литературу и исторические документы. Все это может быть достигнуто за счет организации практической подготовки студентов, сопровождения их деятельности в реальных условиях при прохождении практики и написании выпускной квалификационной работы по материалам деятельности туристических фирм, музеев или иных структур, работающих с туристами.

Проектная деятельность студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», направленность (профиль) «Экскурсионная деятельность», позволяет решать задачи развития креативности студентов при построении туристских маршрутов и планировании мероприятий. Потребность в развитии творческих качеств студентов обусловливается тем, что современные туристы предъявляют высокие требования к оригинальности предлагаемых услуг, поэтому при разработке экскурсионных программ студенты должны быть способны акцентировать внимание на уникальных свойствах объектов туристского интереса.

Особое внимание в ходе профессиональной подготовки студентов уделяется развитию их способности к коммуникации. Сюда входит формирование грамотной речи, овладение иностранными языками, развитие основ психологических знаний для конструктивного взаимодействия с разными категориями людей. В этом случае кроме теоретической подготовки могут применяться тренинги, деловые игры и прохождение практики в действующих организациях.

Овладение современными технологиями является важной задачей профессионального обучения. Студентам необходимо не только обладать знаниями о существующих цифровых решениях, но и уметь их применять. Деятельность образовательной организации направлена на теоретическую подготовку студентов к использованию информационных технологий, однако стоимость отдельных прикладных программ достаточно высока, поэтому оптимальной представляется такая форма работы, как наставничество специалистов турфирм, под руководством которых студенты смогут освоить цифровые технологии.

Готовность к работе в сфере туризма требует от студентов подготовки в области юриспруденции. Специалисты не только должны знать действующее законодательство, ГОСТы, нормы и правила, у них также должна быть сформирована необходимая теоретическая база для самостоятельного изучения нормативно-правовых основ туристской и экскурсионной деятельности в Российской Федерации, особенно детского туризма. Оптимального решения данной проблемы пока не найдено, поскольку теоретическая подготовка в образовательной организации не подразумевает подробное изучение действующего законодательства, а турфирмы и иные туристские организации недостаточно оперативно отслеживают изменения в нормативных документах.

Важно понимать, что профессиональная подготовка в образовательной организации должна обеспечивать студентам возможности для дальнейшего роста. Это означает необходимость приобщения студентов к основам управления в сфере туризма. Отчасти это происходит в ходе практики и подготовке выпускной квалификационной работы. В то же время помочь в решении данного вопроса может организация проектной деятельности студентов, при которой работа осуществляется в студенческих группах с распределением ролей и планированием деятельности.

Многообразие подходов к определению сущности современного туризма является закономерным следствием сложности и многосторонности данного явления. Важной характеристикой туристской деятельности следует считать ее системный характер и постоянное развитие, которое вовлекает в сферу туризма те отрасли экономики, которые ранее не были связаны с ней. Современный туризм – это не просто пребывание вне региона постоянного проживания с досуговыми или социально-культурными целями, а еще и система социально-экономических отношений, возникающих при достижении данных целей, плюс множество услуг, делающих нахождение туристов в пределах дестинации максимально комфортным. В содержание современного туризма необходимо включать коммуникации между туристами и иными субъектами туристской деятельности, а также услуги сторонних организаций, осуществляющих материально-техническое обеспечение туризма.

Анализ современных тенденций развития туристской деятельности показывает, что она становится все более организованной и стремится к энерго- и ресурсосбережению, однако не в ущерб потребителю туристского продукта. В то же время социально-экономическая ситуация обусловливает более разумное отношение туристов к планированию своего маршрута и избегание лишних трат. Наиболее заметной тенденцией туризма продолжает оставаться цифровизация. Ее масштаб продиктован потребностями руководства туристских организаций в оптимизации бизнес-процессов и сокращении расходов. При этом цифровизация востребована и потребителями туристского продукта, так как она обеспечивает исчерпывающее информирование об оказываемых услугах и повышает оперативность обслуживания. Значимыми трендами современного туризма являются персональный подход и стремление туристов получить уникальный опыт в реальных условиях.

Указанные тенденции приводят к тому, что современный туризм в максимальной степени приобретает человеческое измерение. Для существования туристского продукта требуется работа команды специалистов, формирующих его и продвигающих на рынке услуг, обеспечивающих обслуживание туристов. При этом сам продукт и услуга становятся значимыми только после положительной оценки потребителем и формирования устойчивых позитивных впечатлений, которыми туристы делятся друг с другом. В условиях доминирования цифровых коммуникаций невозможно поддержать интерес к плохо спланированным и неорганизованным туристским продуктам и услугам. При этом нельзя не отметить, что интерес туристов к определенным природным, культурным и историческим объектам также может быть результатом целенаправленной и организованной деятельности.

Профессиональная подготовка студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», направленность (профиль) «Экскурсионная деятельность», должна учитывать исторически сложившуюся специфику туризма. Обучающиеся должны быть способны работать с информацией, получаемой из разных источников, обладать развитыми творческими способностями для формирования уникального туристского продукта и уметь взаимодействовать с разными группами туристов. Современные студенты-бакалавры, обучающиеся по направлению «Туризм», должны знать действующее законодательство по профилю своей деятельности и владеть современными информационными технологиями. Кроме того, необходимым элементом профессиональной подготовки является понимание существующих бизнес-процессов в туризме и способность к управлению ими.

Возможности повышения качества профессиональной подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», направленность (профиль) «Экскурсионная деятельность», заключаются в организации деятельности обучающихся при прохождении практики на базе реально действующих структур.

Знакомство с повседневной деятельностью специалистов и анализ возникающих ситуаций будут способствовать формированию опыта деятельности, определяющего профессиональное становление специалистов. Учитывая, что сроки практики не позволяют в достаточной мере погрузить студентов в профессию, представляется необходимыми организация проектной деятельности на базе образовательного учреждения, проведение тренингов и деловых игр. Проблема развития информационной и юридической компетентности студентов не всегда может решаться в условиях учреждения образования, поэтому оптимальным средством в этом случае представляется привлечение сторонних специалистов, в том числе в форме дистанта.

Библиографический список


1. Дьяченко Е.В. К вопросу о понятии «Туризм» на современном этапе *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2014; № 2: 370–372.
2. Беломестнова М.Е., Шариков В.И. Трансформация туризма в цифровую эпоху *Вестник РМАТ*. 2023; № 1: 6–13.
3. Сердюкова Н.К., Сердюков Д.А., Баль Н.В. Анализ трендов развития туризма и гостеприимства в условиях новой реальности. *Естественно-гуманитарные исследования*. 2022; № 40 (2): 254–262.
4. Граур В.Ю., Моисеева И.И. Международный туризм: оценка текущего состояния и тенденции развития *Инновационная экономика и право*. 2023; № 4 (27): 104–110.
5. Полежаев Д.А. Методы использования нейросетей в организации туристской деятельности *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2023; № 5-3 (99): 19–22.
6. Плешивцева А.А. Тенденции развития российского рынка туризма на фоне внедрения современных информационных технологий *Экономика, предпринимательство и право*. 2023; Т. 13, № 3: 785–800.


References


1. D'yachenko E.V. K voprosu o ponyatii «Turizm» na sovremennom `etape *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2014; № 2: 370-372.
2. Belomestnova M.E., Sharikov V.I. Transformaciya turizma v cifrovuyu `epohu *Vestnik RMAT*. 2023; № 1: 6-13.
3. Serdyukova N.K., Serdyukov D.A., Bal' N.V. Analiz trendov razvitiya turizma i gostepriimstva v usloviyah novoj real'nosti. *Estestvenno-gumanitarnye issledovaniya*. 2022; № 40 (2): 254-262.
4. Graur V.Yu., Moiseeva I.I. Mezhdunarodnyj turizm: ocenka tekuschego sostoyaniya i tendencii razvitiya *Innovacionnaya `ekonomika i pravo*. 2023; № 4 (27): 104-110.
5. Polezhaev D.A. Metody ispol'zovaniya nejrosetej v organizacii turistskoj deyatel'nosti *`Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*. 2023; № 5-3 (99): 19-22.
6. Pleshivceva A.A. Tendencii razvitiya rossijskogo rynka turizma na fone vnedreniya sovremennyh informacionnyh tehnologij *`Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo*. 2023; T. 13, № 3: 785-800.


*Статья поступила в редакцию 20.09.25*

УДК 372.874 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-311-314

***Medvedev L.G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Department of Academic Painting and Drawing, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: lgmedvedev_omgpu@mail.ru*
***Jin Yuhan**, postgraduate, Institute of Fine Arts, Faculty of Art and Graphic Arts, 5.8.2 Theory and Methodology of Teaching and Education (Fine Arts), Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: jyuehan@mail.ru*

**ON THE SPECIFICS OF TEACHING DRAWING TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN CHINESE SCHOOLS.** The article presents a comprehensive study of the specifics of teaching drawing to primary school students in China, based on age-related psychological characteristics. The research methodology is based on the analysis of cognitive development theories by J. Piaget, L.S. Vygotsky, E.I. Ignatiev and their adaptation in the context of the modern Chinese educational system. The research results reveal a clear correlation between the age stages of students and effective pedagogical strategies. Specific methods have been developed and analyzed for each stage: for 6- and 7-year-olds – vegetable stamp printing and movement drawing; for 8- and 9-year-olds – collective creativity and symbolic expression; for 10- and 11-year-olds – design projects and basics of perspective; for 12-year-olds – interdisciplinary and abstract projects. It has been proven that a differentiated approach to teaching drawing, which considers the zone of proximal development and the socio-emotional needs of children, is a key factor in activating creative potential, developing imaginative thinking, and forming aesthetic awareness among Chinese schoolchildren. The proposed strategies have practical value for educators and contribute to optimizing the educational process in fine arts.

**Key words: drawing teaching, developmental psychology, teaching strategies, creative development**

***Л.Г. Медведев**, д-р пед. наук, проф.,* акад. Российской академии образования, *Московский государственный педагогический университет, г. Москва, E-mail: lgmedvedev_omgpu@mail.ru*
***Цзинь Юйхань,** аспирант, Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: jyuehan@mail.ru*

# О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КИТАЙСКИХ ШКОЛАХ

В статье представлено комплексное исследование специфики обучения рисованию учащихся начальных классов в Китае с опорой на возрастные психологические особенности. Методология исследования основана на анализе теорий когнитивного развития Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Е.И. Игнатьева и их адаптации в контексте современной китайской образовательной системы. Результаты исследования выявили четкую корреляцию между возрастными этапами учащихся и эффективными педагогическими стратегиями. Для каждого этапа разработаны и проанализированы конкретные методы: для 6–7 лет – печатание овощами и рисование движений; для 8–9 лет – коллективное творчество и символьное выражение; для 10–11 лет – дизайн-проекты и основы перспективы; для 12 лет – междисциплинарные и абстрактные проекты. Доказано, что дифференцированный подход к обучению рисованию, учитывающий зону ближайшего развития и социально-эмоциональные потребности детей, является ключевым фактором для активизации творческого потенциала, развития образного мышления и формирования эстетического сознания китайских школьников. Предложенные стратегии имеют практическую ценность для педагогов и способствуют оптимизации учебного процесса по изобразительному искусству.

*Ключевые слова:* **обучение рисованию, возрастная психология, педагогические стратегии, творческое развитие**

Актуальность исследования обусловливается тем фактом, что начальная школа является важнейшим периодом в когнитивном развитии детей. Художественное обучение нацелено на формирование у детей ценностных эстетических ориентаций, а также на развитие их творческих способностей. Занятия изобразительным искусством эффективно активизируют образное мышление детей, представление, воображение, необходимые качества для всех профессий.

Данная статья рассматривает специфику обучения рисованию учащихся начальных классов в китайских школах, которая основана на возрастных особенностях мышления детей 6–7 лет в процессе изобразительной деятельности.

Цель исследования заключается в обосновании возрастных психологических особенностей учащихся начальных классов в процессе занятий изобразительной деятельностью в контексте требований системы китайского образования.

Объект исследования – процесс изобразительной деятельности детей и его специфика при обучении рисованию в начальной школе.

Задачи исследования:

– проанализировать психологические возрастные особенности изобразительной деятельности детей 6–7 лет с учетом специфики развития их эмоционального восприятия и абстрактного мышления;

– выявить возможности коллективной изобразительной деятельности в начальной школе Китая, отражающей ценность коллективизма в китайской культуре и образовательной философии, где успех команды часто ставится выше индивидуального достижения, что способствует более глубокому принятию такой деятельности учениками;

– наметить возможные пути построения более эффективного учебного процесса на занятиях изобразительным искусством в начальной школе Китая,

используя игровой момент как инструмент развития эмоционального восприятия детей 6–7 лет.

Научная новизна исследования заключается в использовании дифференцированного подхода к обучению рисованию, учитывающего зону ближайшего развития и социально-эмоциональные потребности детей, что является ключевым фактором для активизации творческого потенциала, развития образного мышления и формирования эстетического сознания китайских школьников.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании особенностей постепенной трансформации изобразительной деятельности от чисто эмоционального самовыражения к проектной деятельности, интегрирующей логическое планирование и творческую реализацию.

Практическая значимость исследования состоит в разработке системы соответствия стратегий художественного образования для детей 6–12 лет в начальной школе Китая.

Обоснование научных методов проведения данного исследования:

– анализ специальной литературы по психологии и методике изобразительной деятельности детей;

– анализ особенностей коллективной изобразительной деятельности и ее влияния на обучение рисованию в начальных классах китайских школ;

– анализ специфики игровой деятельности в процессе обучения рисованию в начальных классах китайских школ.

Методология исследования основывается на фундаментальных исследованиях многих известных учёных, а также существующей учебной практики. Многоплановым проблемам детского творчества посвящены труды философов, психологов, педагогов-практиков. Существуют различные точки зрения на творческое развитие детей. Например, Ж. Пиаже обосновал психологическую концепцию операционных стадий развития детей, не потерявшей своей актуальности и для современной школы. По утверждению Ж. Пиаже, дети 6–7 лет находятся на конкретно-операционной стадии когнитивного развития, их мышление обычно основано на интуитивном, эмоциональном восприятии и конкретном познании, ограниченным коротким промежутком внимания [1]. Они интуитивно эмоционально реагируют на цвета и формы. Дети в этом возрасте склонны проявлять любопытство и не испытывают тревоги и беспокойства по поводу обстановки, в которой они находятся. В это время они начинают усваивать социальные правила и становятся более восприимчивыми к указаниям и наставлениям взрослых, а также к тому, как ладить со сверстниками.

Известный советский учёный Л.С. Выготский пришел к выводу, что в когнитивном развитии детей существует «зона ближайшего развития» (ЗБР), под которой понимается круг задач, которые дети могут выполнить с помощью взрослых или более способных сверстников, но которые выходят за рамки их самостоятельного выполнения [2]. Дети в возрасте 6–7 лет находятся на критическом этапе перехода от конкретно-образного мышления к абстрактно-логическому и способны приобретать более сложные когнитивные навыки благодаря социальному взаимодействию и руководству.

Китайские учёные, выявляя психологические особенности китайских детей, отметили возрастные изменения в развитии их умственных и творческих возможностей. Например, известный учёный Ли Ли считает, что шести-семилетние дети, обучающиеся искусству, более склонны к усвоению новых навыков через подражание и повторение, а их понимание социальных правил и коллективного поведения постепенно углубляется [3]. Другой исследователь, Ян Ху, изучая поведение детей при рисовании, обнаружил, что шести-семилетние дети предпочитают выражать в своих художественных произведениях эмоции и интуитивные чувства, а не сложные логические структуры. Его опыты показали, что дети на этом этапе часто используют простые символы и цвета в своих рисунках, чтобы выразить свои внутренние эмоции [4].

Опираясь на исследования ученых, можно утверждать, что именно в этот период (6–7 лет) на занятиях по изобразительному искусству необходимо акцентировать внимание на развитии эмоционально-образного восприятия. Поэтому для стимулирования творческой деятельности детей младшего возраста необходимо больше полагаться на интуитивно понятные материалы и простую ручную работу. Например, в процессе рисования, лепки из глины, выполнения простых поделок из бумаги и других материалов дети развивают моторику рук, повышают зрительную координацию. Свободный выбор художественного материала позволяет им более свободно выражать свои эмоции, что повышает их уверенность в себе.

В китайской школе практикуются задания, которые соответствуют психологическим особенностям детей на данном этапе жизни и в то же время отвечают требованиям «Стандартов учебной программы по искусству обязательного образования Китая» (издание 2022 года) в области моделирования и выражения. В частности, обучающиеся создают штампы из овощей, они делают срезы из корней лотоса, перец, окунают их в краску и отпечатывают на бумаге любой формы и текстуры, создают вторичные творения, наглядно представляя результаты топографии срезов овощей. Считается, что эти занятия способствуют пониманию связи между формой и цветом. Кроме того, данный метод глубоко укоренен в китайской культурной традиции, где работа с природными материалами и печатью исторически является важным способом художественного выражения и познания мира, что делает его особенно органичным для китайских учащихся. Китайские учителя практикуют выполнение заданий на передачу динамики движения человека. Например, одноклассник демонстрирует различные движения играя в мяч, а ученики, наблюдая за этим процессом, создают свои образы, развивающие у детей наблюдательность, обобщение и умения акцентировать главное.

Коллективное творчество детей является эффективным методом раскрытия их потенциальных творческих возможностей. В частности, две команды учащихся, разделив доску на две части, устраивают соревнование-эстафету. Участники каждой команды совместно создают общий рисунок на определенную тему, постепенно его дорабатывая. В этом процессе все участники проникаются логикой коллективного творчества, добавляя свое представление в раскрытие общей темы. Такая работа эффективно развивает творческое взаимодействие, а также командную деятельность участников, повышает их уверенность в себе. Акцент на коллективном творчестве и гармонии группы напрямую отражает ценность коллективизма в китайской культуре и образовательной философии, где успех команды часто ставится выше индивидуального достижения, что способствует более глубокому принятию такой деятельности учениками.

Выявлено, что у детей в возрасте семи лет эмоциональность восприятия постепенно обогащается абстрактным мышлением. Их память и способности понимания явно улучшаются по сравнению с предыдущим этапом. При этом дети становятся более чувствительными к внешним оценкам и на этом этапе обычно нуждаются в больших поощрении и поддержке. В это время дружба между детьми приобретает важное значение, поэтому целесообразно предоставлять им возможности для самовыражения через групповые творческие занятия по художественной тематике. Например, школы Китая уделяют большое внимание трем основным особенностям психологического развития детей на этом этапе: привычку полагаться на интуитивное мышление, чувствительность к взаимоотношениям со сверстниками и сложности эмоционального выражения, и разрабатывают соответствующие стратегии обучения.

В это время дети хоть и начинают понимать простые абстрактные символы, но их мышление все еще основано на эмоциональных образах, поэтому практическое и физическое наблюдение является основным способом обучения. Например, в программе «Звуковые фигуры» преподаватель воспроизводит различные звуки и позволяет детям дуть на разбавленную краску с помощью соломинок, чтобы создать произвольные узоры в ответ на различные звуки. Такое преобразование слуховых движений в визуальные удовлетворяет потребности ребенка в интуитивном рисовании и вызывает обмен наблюдениями между сверстниками.

Важно, что семилетних детей начинает волновать мнение их сверстников, а дружба становится важной эмоциональной поддержкой. Что касается эмоционального выражения, то, поскольку дети в это время способны испытывать более тонкие эмоции, но не умеют их точно описывать, учебная программа создает безопасную среду для их выражения. Учителя будут каждую неделю подводить учеников к хроматографическому анализу рисунка и создавать эмоциональную карту класса с помощью коллажей из рваной бумаги. В процессе восприятия достаточно абстрактных композиций коллажей дети учатся понимать взаимосвязь между своими личными эмоциями и окружающей средой, что помогает им преобразовать неясные эмоции в визуальный язык.

Кроме этого, в китайской школе намеренно сокращают количество оценок, выставляемых за результат. Вместо этого показывают черновики и отметки о проверке работы каждого ученика, чтобы дети могли видеть траекторию своего прогресса. Считается, что это защищает зарождающееся чувство их самоидентификации. Данная практика не только соответствуют природе семилетних детей, которые любят двигаться и играть, но и спокойно завершает формирование основ социально-эмоциональной компетентности с помощью искусства.

Новый психологический этап детского развития психологи отмечают в возрасте 8 лет. Известный российский исследователь детского творчества Е.И. Игнатьев считал, что примерно в возрасте 8 лет дети начинают отходить от прямого подражания реальному миру (например, простого копирования формы или цвета предмета) и выстраивать индивидуальную систему визуальных символов. Вместо того чтобы полагаться только на демонстрацию учителя, они активно изучают способы выражения уникальных идей с помощью художественных средств: толщины линий, контраста цветов и т. п. [5].

Следовательно, дети 8–9 лет уже способны понимать более сложные формы изображения, элементы и принципы изобразительного искусства. В это время психика учеников относительно зрелая, они более устойчивы в отношениях с окружающими, способны выражать сложные эмоции. Изобразительное творчество следует использовать для воплощения эмоциональных образов разнообразными художественными материалами в соответствующем композиционном решении.

В возрасте 10–11 лет дети большое внимание уделяют самооценке и оценке со стороны других. В частности, психологические исследования Ж. Пиаже позволили ему сделать вывод, что в этот период дети начинают переходить от конкретного арифметического мышления к формальному арифметическому мышлению. Они постепенно приобретают способность решать сложные проблемы с помощью гипотетических рассуждений и абстрактной логики, но этот процесс характеризуется значительным повышением самооценки и чувствительности к социальной оценке. Дети начинают осознавать последствия своих поступков и пытаются получить одобрение окружающих, ведя себя так, чтобы соответствовать правилам общества, что является одновременно признаком развития их моральных суждений и ключом к формированию их самоидентификации [6]. Следовательно,

Таблица 1

Таблица соответствия стратегий художественного образования для детей 6–12 лет

| *Возраст* | *Ключевые психологические характеристики* | *Соответствующие виды деятельности* | *Запрещённые приёмы* | *Цели развития* |
|---|---|---|---|---|
| *6–7 лет* | – Доминирование интуитивного мышления.<br>– Зависимость от наглядных операций.<br>– Кратковременное внимание (10–15 мин.).<br>– Прямое эмоциональное выражение | – Печатание овощами (оттиск лотоса + дорисовка).<br>– Лепка динамичных фигур (наблюдение за движениями).<br>– «Рисование воздухом» (звук → движение краски) | – Избегать сложных объяснений.<br>– Запрет на оценку «похожести».<br>– Не использовать длительные сидячие задания | – Развитие зрительно-моторной координации.<br>– Зарождение креативности.<br>– Визуализация эмоций |
| *8–9 лет* | – Формирование символических систем.<br>– Чувствительность к мнению сверстников.<br>– Переход от конкретного к абстрактному.<br>– Становление самооценки | – «Символический дневник» (фиксирование эмоций через знаки).<br>– Коллаж в группе («Дерево дружбы»).<br>– Совместная живопись тушью (композиция + правила) | – Запрет на унификацию символов.<br>– Не сравнивать работы публично.<br>– Избегать чистой абстракции без объектов | – Символическое выражение.<br>– Командная работа.<br>– Интериоризация правил |
| *10–11 лет* | – Усиление логического мышления.<br>– Развитие моральных суждений.<br>– Чувствительность самооценки.<br>– Стремление к справедливости | – Дизайн плакатов (экология/благотворительность).<br>– Эксперименты с перспективой (урбанистическая зарисовка).<br>– Реконструкция традиционного искусства (вырезание + современная композиция) | – Избегать расплывчатых оценок («хорошо»).<br>– Игнорирование индивидуальных различий.<br>– Чисто эмоциональные задания | – Логическая композиция.<br>– Критическое мышление.<br>– Культурная идентичность |
| *12 лет* | – Доминирование абстрактного мышления.<br>– Поиск самоидентичности.<br>– Эмоциональная нестабильность.<br>– Стремление к уникальности | – «Метавселенские арт-проекты» (3D-моделирование + виртуальные выставки).<br>– Междисциплинарные нарративы (фото + поэзия).<br>– Перформансы (эмоциональное выражение в публичном пространстве) | – Запрет на подмену креативности технологиями (ИИ).<br>– Жёсткие тематические ограничения. – Игнорирование психологической поддержки | – Абстрактное выражение.<br>– Саморегуляция.<br>– Междисциплинарный синтез |

дети этого возраста умеют обрабатывать более сложную информацию и решать достаточно сложные задачи, используя разнообразные пути и стратегии достижения цели. У них более высокие ожидания в самовыражении, они могут испытывать эмоции неудачи и разочарования. Отношения со сверстниками оказывают значительное влияние на самооценку и начинают фокусироваться на честности и справедливости. Таким образом, на этом этапе детского развития на занятиях по изобразительному искусству целесообразно использовать формы изображения, включающие логические операции, которые обеспечивают грамотность рисунка.

К примеру, на данном этапе обучение изобразительному искусству должно постепенно трансформироваться от чисто эмоционального самовыражения к проектной деятельности, интегрирующей логическое планирование и творческую реализацию. Педагогам целесообразно разрабатывать комплексные художественные задания, требующие предварительного замысла, пошагового планирования и логического обоснования решений, такие как серия работ на заданную тему или простые дизайн-проекты. На этапе оценивания следует применять чёткие, структурированные и справедливые критерии формирующего оценивания, акцентируя внимание на процессе разработки идеи, логике построения работы и оригинальности замысла, а не только на техническом сходстве с образцом. Такой подход не только отвечает потребностям детей данного возраста в правилах и справедливости, но и направляет их на решение более сложных задач через язык искусства.

По мнению психологов, 12-летние дети находятся в критическом периоде полного перехода от конкретного к абстрактно-логическому мышлению [7]. В частности, Ж. Пиаже утверждает, что в возрасте 12 лет дети начинают систематически использовать гипотетические рассуждения и пропозициональную логику и способны мыслить абстрактно, отвлекаясь от конкретных вещей [8]. В это время они постепенно меняют свой образ мышления с одностороннего и простого на сложный и всеобъемлющий. Эмоциональное развитие более стабильно, но в связи с физическими и психологическими изменениями могут происходить и большие эмоциональные перепады.

В этот период в обучении изобразительному искусству необходимо особое внимание уделять поощрению учащихся к изучению абстрактных понятий и форм. Вполне логично включать задания по основам различных направлений дизайна: графического, ландшафтного, дизайна интерьера. Также необходимо предоставлять возможности для эмоционального самовыражения и творческой самоидентификации. Вместе с тем необходимо развивать у учащихся умение управлять собой.

В китайской педагогической практике это реализуется через синтез традиционного искусства и современных абстрактных задач. Например, учащихся знакомят с принципами традиционной китайской живописи *гохуа* – лаконичностью, символизмом, работой с пустотой – и предлагают создать современную абстрактную композицию, интерпретируя эти принципы с помощью новых материалов и цифровых технологий. Другим примером может служить проект по созданию логотипа или паттерна, вдохновленного узорами на древней китайской керамике или каллиграфией. Такой подход не только развивает абстрактное мышление и эмоциональную выразительность, но и укрепляет культурную идентичность. Для развития самоуправления в процессе такой сложной работы широко используются инструменты формирующего оценивания: чек-листы для самопроверки этапов работы, рубрики для самооценки креативности и технической реализации, что позволяет ученикам самостоятельно отслеживать свой прогресс.

Анализ психологических исследований детского развития позволил сделать определённые выводы. У детей 6–7 лет преобладает интуитивное мышление. В возрасте 8–9 лет формируется индивидуальная система символов. Ученики 10–11 лет находятся на том этапе, когда логическое мышление и моральные суждения укрепляются. А возраст 12 лет – критический период для полного перехода от конкретного к абстрактному логическому мышлению (см. табл. 1).

Художественное образование должно соответствовать этапам когнитивного развития детей. Социальное взаимодействие и эмоциональное самовыражение – это два центра творческого развития.

Необходимо отметить, что предложенный дифференцированный подход, несмотря на свою теоретическую обоснованность, может столкнуться на практике с рядом вызовов. К ним можно отнести разный уровень подготовки и темп развития учащихся внутри одной возрастной группы, что требует от педагога дальнейшей адаптации заданий. Кроме того, нехватка ресурсов и учебного времени в условиях высокой академической нагрузки в некоторых школах может ограничивать полноценную реализацию проектных и коллективных форм работы. Таким образом, будущие исследования могли бы быть направлены на разработку гибких инструментов внутри данной модели и изучение ее эффективности в различных социально-экономических контекстах Китая.

Несмотря на теоретическую обоснованность, предложенная модель на практике может столкнуться с рядом вызовов, таких как разный уровень подготовки учащихся в рамках одного возраста, недостаточная ресурсная база школ в сельских районах или нехватка учебных часов, отводимых на художественное образование в условиях высокой академической нагрузки. Будущие исследования могли бы быть направлены на апробацию данной модели и поиск путей ее адаптации к различным условиям.

Таким образом, художественное творчество углубляет понимание учащимися самих себя и окружающего мира, стимулирует их воображение и развивает эстетическое восприятие, а также понимание гармонии в природе и в искусстве, закладывает прочный фундамент для их будущей успешной учёбы и творчества в любой сфере деятельности.

Библиографический список

1. Пиаже Ж. *Детская психология*. Москва: Коммерческая пресса, 1966.
2. Выготский Л.С. *Лекции по психологии*. Москва, Перспектива, 2022.
3. Ли Ли. Исследование стратегии интеграции умственного воспитания в 4. преподавание искусства в начальной школе. *Art Education Research*. 2021; № 05: 150–151.

4. Янь Ху. *Психология детского рисунка*. Москва: Издательство электронной промышленности, 2020.
5. Игнатьев Е.И. *Психология изобразительной деятельности детей*. Москва: Учпедгиз, 1961.
6. Пиаже Ж. *Моральное суждение у ребёнка*. Москва: Шаньдунская образовательная пресса, 1984.
7. Пиаже Ж. *Интеллектуальная психология*. Москва: Коммерческая пресса, 2015.
8. Эриксон А. *Детство и общество*. Москва: Всемирное книжное издательство, 2018.

References

1. Piazhe Zh. *Detskaya psihologiya*. Moskva: Kommercheskaya pressa, 1966.
2. Vygotskij L.S. *Lekcii po psihologii*. Moskva, Perspektiva, 2022.
3. Li Li. Issledovanie strategii integracii umstvennogo vospitaniya v 4. prepodavanie iskusstva v nachal'noj shkole. *Art Education Research*. 2021; № 05: 150-151.
4. Yan' Hu. *Psihologiya detskogo risunka*. Moskva: Izdatel'stvo `elektronnoj promyshlennosti, 2020.
5. Ignat'ev E.I. *Psihologiya izobrazitel'noj deyatel'nosti detej*. Moskva: Uchpedgiz, 1961.
6. Piazhe Zh. *Moral'noe suzhdenie u rebenka*. Moskva: Shan'dunskaya obrazovatel'naya pressa, 1984.
7. Piazhe Zh. *Intellektual'naya psihologiya*. Moskva: Kommercheskaya pressa, 2015.
8. `Erikson A. *Detstvo i obschestvo*. Moskva: Vsemirnoe knizhnoe izdatel'stvo, 2018.

*Статья поступила в редакцию 24.09.25*

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-314-316

***Nikolskaya A.V.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, State University of Russia n.a. A.N. Kosygin (Moscow, Russia), E-mail: tonokazutoya@gmail.com*

**THE FRACTAL NATURE OF RUSSIAN PATRIOTISM.** The article examines the deep psychological mechanisms that ensure the stability of patriotism in Russia, despite the change of political regimes and radical transformations. Through the prism of the fractal approach, it is shown that national identity is structured around three key attractors ("Order," "Justice," "Tradition"), which are reproduced at the level of the individual, group and state. The research methodology is based on the fractal analysis of social systems and the idea of historical cyclicism to identify persistent patterns. The stability of this triad is explained by collective traumas, fear of chaos and the need to compensate for geopolitical vulnerability. It is concluded that Russian patriotism is a stable fractal attractor, whose function is psychological protection through the mythologization of the past and the ritualization of statehood, which turns it from a feeling or ideology into an adaptation mechanism of mass consciousness.

*Key words:* **patriotism, national identity, fractal attractor, mass consciousness, collective memory, justice, traditions**

***А.В. Никольская****, канд. психол. наук, доц., Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, г. Москва, E-mail: tonokazutoya@gmail.com*

# ФРАКТАЛЬНАЯ ПРИРОДА РОССИЙСКОГО ПАТРИОТИЗМА

В статье исследуются глубинные психологические механизмы, обеспечивающие устойчивость патриотизма в России, несмотря на смену политических режимов и радикальные трансформации. Через призму фрактального подхода показано, что национальная идентичность структурирована вокруг трех ключевых аттракторов («Порядок», «Справедливость», «Традиция»), которые воспроизводятся на уровне индивида, группы и государства. Устойчивость этой триады объясняется коллективными травмами, страхом перед хаосом и потребностью в компенсации геополитической уязвимости. Делается вывод о том, что российский патриотизм является устойчивым фрактальным аттрактором, чья функция – психологическая защита через мифологизацию прошлого и ритуализацию государственности, что превращает его из чувства или идеологии в адаптационный механизм массового сознания.

*Ключевые слова:* **патриотизм, национальная идентичность, фрактальный аттрактор, массовое сознание, коллективная память, справедливость, традиции**

Тема патриотизма и патриотического воспитания всегда актуальна, поскольку патриотизм, будучи одним из ключевых элементов национальной идентичности, является ресурсом развития общества, что приводит к появлению огромного количества работ, рассматривающих патриотическую проблематику с разных точек зрения. Существующие исследования фокусируются на ценностно-смысловом [1], историко-культурном [2], политико-идентификационном [3], типологическом [4] аспектах патриотизма, а также на анализе существующих подходов к его изучению [5; 6]. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что работа предлагает рассматривать патриотизм не как идеологический конструкт, а с точки зрения его глубинных социально-психологических механизмов, обеспечивающих устойчивость национальной идентичности.

Цель данной статьи – выявить и проанализировать устойчивые паттерны, лежащие в основе российского патриотизма как феномена массового сознания и объяснить механизм воспроизводства этих паттернов, несмотря на радикальные исторические трансформации. Следовательно, объектом нашего исследования являются составляющие патриотизма.

Исследовательская парадигма данной работы по сравнению с существующими подходами смещается и с проблемы ценностей или установок, подлежащих формированию в рамках патриотического воспитания, и с рассмотрения патриотизма как идеологического конструкта. Мы исходим из гипотезы, что российский патриотизм является устойчивым фрактальным аттрактором (аттрактор во фрактальном анализе – это устойчивое состояние или паттерн, к которому стремится система) и фокусируемся на выявлении ключевых составляющих патриотизма, к которым стремится массовое сознание, обеспечивая преемственность независимо от смены политического строя.

Научная новизна статьи заключается в использовании фрактального подхода как концептуальной модели применительно к социально-психологическим механизмам массового сознания, что позволяет объяснить ее нелинейную преемственность и устойчивость к идеологическим трансформациям. В статье ставятся задачи: обосновать применение фрактального подхода к анализу социально-психологических феноменов и объяснить психологические механизмы устойчивости выявленных составляющих. Таким образом, данное исследование не дублирует существующие работы, а предлагает иной уровень их осмысления, выявляя глубинные, внеидеологические механизмы воспроизводства патриотизма в России.

Теоретическая значимость работы состоит в разработке концептуальной модели, интегрирующей подходы из политической психологии, исторической социологии и теории сложных систем для анализа устойчивых структур массового сознания.

С точки зрения практической значимости предлагаемая фрактальная модель может оказаться полезным инструментом как для анализа и прогнозирования массовых настроений, так и в работе по формированию гражданского патриотизма в сфере культурной и образовательной политики.

Устойчивость патриотического дискурса в России, пережившей несколько цивилизационных сломов (Российская империя – СССР – РФ), представляет собой уникальный феномен, противоречащий линейным моделям социального развития. Если рассматривать этот феномен через призму фрактальной парадигмы и исходить из гипотезы, что российский патриотизм является не просто идеологией, а устойчивым фрактальным аттрактором – самоподобной структурой массового сознания, воспроизводящей одни и те же паттерны на разных уровнях (индивид – группа – государство) и в разные исторические периоды, то эта структура обеспечивает преемственность патриотизма, способного переживать внешние трансформации, сохраняя содержательное ядро.

Для выявления устойчивых паттернов был применен фрактальный подход к социальным системам [7]. Фрактал – это объект, каждая часть которого полностью или приближенно совпадает с целым, т. е. главное свойство фрактала – это самоподобие. Фрактальные структуры характеризуются также нелинейностью и зависимостью от начальных условий, так называемой «памятью». **Самоподобие**: одни и те же паттерны повторяются на уровне индивидов («я люблю Родину»), групп («наш народ – особый») и государства («Россия – великая держава»). **Нелинейность**: малые события вызывают непропорционально сильные изменения массового сознания. **Историческая память**: травмы Смуты, 1917 и 1991 годов формируют межпоколенчески передающийся страх перед хаосом, что приводит к потребности в «сильной руке».

Анализ был направлен на выявление сохраняющихся в исторической динамике, самоподобных паттернов (аттракторов). Для анализа исторической динамики этих паттернов была использована идея исторического циклизма (повторяемости схожих событий в истории человечества или схожих моделей в истории государства).

Аттракторы выявлялись через идентификацию паттернов, повторяющихся на всех уровнях: индивидуальном (личные убеждения), групповом (лозунги протестов, требования социальных групп), государственном (официальные доктрины, риторика власти).

Анализ истории России [8; 9; 10] через призму цикличности позволяет выявить **повторяемость трёхфазного цикла,** что свидетельствует о действии устойчивых психологических механизмов, которые запускаются в кризисные и стабильные периоды:

**1. Фаза утопических ожиданий (революция, перестройка):** народ верит в скорое достижение справедливости. В этой фазе происходит ослабление вертикали власти и рост локализма, поскольку ослабевшая власть, до того поддерживавшая функционирование государственного общества при помощи принуждения, начинает восприниматься как несправедливая и нелигитимная.

**2. Фаза разочарования и хаоса:** идеал не реализуется, нарастает дискомфорт, аномия, дезинтеграция. Общество испытывает фрустрацию и страх перед хаосом. Ключевым механизмом, усугубляющим кризис в этой фазе, является доминирование уравнительных ценностей и локализма, что ведет к дезинтеграции большого общества [11]. Ценность уравнительной справедливости опасна тем, что государственное общество невозможно на основе уравнительности. Уравнительность разрушает разнообразие, т.е. возможность развития. Уравнительность не предполагает разделения труда (управляющие и управляемые, умственный труд и физический, высокая и низкая степень ответственности за результаты труда и т. д.) В свою очередь, превращение общества в набор замкнутых локальных миров, которые стремятся к независимости от центра (локализм), ликвидирует общегосударственную основу. Первые послереволюционные годы и гражданская война – хороший пример доминирования таких ценностей. Ответом масс на хаос стала потребность в авторитарном идеале, «сильной руке», которая наведет порядок.

**3. Фаза авторитарной стабилизации:** мощный запрос на «порядок» приводит к усилению власти, построению жёсткой вертикали, подавлению инакомыслия и формулировке простой и ясной идеологии, опирающейся на образ внешнего/внутреннего врага (становление самодержавия после Смуты, сталинский этап, путинская стабилизация 2000-х).

При этом военные победы России приводили к свертыванию либеральных реформ (победа над Наполеоном, над Турцией в 1878 г.), а военные поражения реформы инициировали (освобождение крестьян после Крымской войны, февральская революция после неудач в Первой мировой). Этот парадокс объясняется тем, что военные и геополитические успехи оправдывают авторитаризм и мобилизационный режим, а неудачи, наоборот, выставляют их в дурном свете [10].

Во всех перечисленных (и многих других, например, [12; 13]) концепциях циклов российской истории отмечается сильное влияние традиций на развитие общества, вынуждавшее власть уравновешивать стремление вернуться к прошлому и необходимость соответствовать вызовам времени, что говорит о *цикличности идеалов*.

Анализ выявил три ключевых аттрактора, образующих устойчивую **фрактальную триаду**, самоподобно проявляющуюся на всех уровнях системы.

Аттрактор «ПОРЯДОК», заключающийся в сильной потребности в стабильности как реакции на коллективную травму хаоса. Суть порядка заключается в том, что общество готово мириться с суровой властью, если она гарантирует стабильность, ибо жесткий порядок лучше, чем хаос. Так была выбрана правящая династия Романовых в 1613 г. после Смуты. Так народ поддерживал Сталина, как хозяина, который наведет порядок после хаоса Гражданской войны. Так поддержали в 2000 г. приход к власти В.В. Путина, обещавшего сильную государственную власть как фактор возрождения России без возрождения тоталитарной системы [14]. Ставка всегда делалась на государство как главный гарант правопорядка. Исторические травмы (Смута, революция, 1990-е годы) создали страх перед распадом и хаосом, поэтому «порядок», гарантируемый государством, является одной из ключевых массовых ценностей. На индивидуальном уровне этот аттрактор проявляется в вере в «сильную руку», на групповом уровне – в лозунгах «законности» во время протестов, на государственном уровне – в доктринах «суверенной демократии», вертикали власти и сакрализации государства как гаранта стабильности.

Аттрактор «СПРАВЕДЛИВОСТЬ», заключающийся в запросе на восстановление «истинной», часто мифической Справедливости, которая якобы существовала в прошлом.

В рамках справедливости возникали бунты «за доброго царя против бояр», в этом же ряду стоит и Кровавое воскресенье 1905 года, когда рабочие пошли к царю с жалобами на фабрикантов. Здесь же призыв вернуть «честные выборы» 90-х годов. Парадокс борьбы за справедливость заключается в том, что люди апеллируют не к будущему, а к идеализированному прошлому. А борьба за справедливость в российском историческом контексте часто приводит к запросу на «сильную руку», которая установит или восстановит справедливость, что приводит к новому авторитаризму. На индивидуальном уровне этот аттрактор проявляется в ностальгии и личной обиде на несправедливость. На групповом уровне – в требованиях протестующих вернуть «честные правила» (от крестьянских войн до митингов 2011 г.). На государственном уровне ведется риторика о социальной справедливости и восстановлении исторической правды.

Аттрактор «ТРАДИЦИЯ», заключающийся в идее особого пути как защите идентичности. В рамках этого аттрактора зачастую отрицается чужой опыт (инновации, западные заимствования). В этом ряду идут и церковный раскол XVII века, в ходе которого шло сопротивление реформам Никона, и спор западников и славянофилов в XIX веке, и риторика «Русского мира» и импортозамещения в 2014–2024 гг. Склонность к сохранению традиций, вероятно, идет от сильного страха перед изменениями, обусловленного травмами от реформ (реформы Петра I, 1990-е годы). На индивидуальном уровне это может быть бытовой консерватизм, недоверие к инновациям. На групповом уровне – защита традиционных ценностей, на государственном уровне – доктрина «русского мира», импортозамещения. В исследовании И.Б. Антоновой [15] показано, что оппозиция «свой – чужой» является ключевым механизмом конструирования патриотической идентичности. Эта работа укладывается в предлагаемую фрактальную модель. Аттрактор традиций и миф об «особом пути» требуют конструирования образа «чужого» как враждебного антипода. Идентификация через противостояние внешним врагам стабилизирует систему, отвлекает от противоречий между порядком и справедливостью.

Особенности массового сознания, сформированные уникальным историческим опытом России, приводят к тому, что выявленные аттракторы обусловливают и чувство проявления патриотизма. Это проявляется в цикличности истории: порядок – хаос – новый порядок. Российский патриотизм тесно связан с государственностью, но эта связь противоречива. После каждого кризиса (Смута, 1917 г., 1991 г.) общество испытывает острую потребность в порядке и стабильности, что проявляется в патриотической поддержке сильной власти. При этом когда власть воспринимается как несправедливая (крепостное право, протесты против коррупции в 2010-е годы), патриотизм принимает форму бунта, но не бунта против государства, а за «Правду». А поскольку исторические травмы распадов и хаоса закрепляют в массовом сознании идею, что сильное государство тождественно выживанию нации, а протесты постоянно апеллируют к прошлому, то циклы повторяются.

Другим проявлением того, что аттракторы традиций, порядка и справедливости определяют чувство патриотизма, является подмена понятий. Патриотизм становится инструментом легитимации власти. В российском контексте патриотизм массово отделяется от гражданских свобод и подменяется лояльностью власти. Это происходит из-за сакрализации государства еще со времен Московского государства [16]. Сегодня маркером патриотизма стала поддержка спецоперации на Украине. Значительную роль здесь играет и мифологизация истории, где созданные мифы о великих победах и великом народе стали символами, отвлекающими от современных проблем [17; 18]. Наконец, идея «особого пути» позволяет совмещать несовместимое. Например, сочетать советскую символику с православием или рыночную экономику с этатизмом.

В результате даже революционные изменения (1917, 1991 г.) не отменяют аттракторы, а перезапускают их. В СССР сохранился культ порядка, который поддерживался не царем, а вождем или партией. В современной России реанимируются имперские и советские нарративы, обслуживая аттрактор «Традиции». По сути, выявленная фрактальная триада обеспечивает нелинейную преемственность.

Выявленные аттракторы весьма устойчивы к изменениям, что типично для фрактальных систем. Все попытки превратить патриотизм в чувство ответственности перед обществом, в ощущение необходимости собственной инициативы для благополучия государства, сделанные в 1990-е годы, провалились [19]. Массовое сознание возвращается к выявленным аттракторам.

Такая устойчивость может быть объяснена психологическими механизмами. Людям необходимо сохранять идентичность с сильной державой, вопреки всем кризисам. Поэтому мы убеждены, что наше экономическое отставание вызвано происками наших врагов, но при этом мы духовно богаче Запада. Показано, что гражданская идентичность тем выше, чем в большей степени респондент позитивно оценивает свою страну как превосходящую другие страны [3]. Во-вторых, благодаря вере в сильное государство удовлетворяется потребность в безопасности. В-третьих, распад СССР закрепил страх перед изменениями, что вызывает ностальгию даже среди молодежи, в СССР не жившей [20]. Показано, что для молодежи патриотизм связан с гордостью за историю и военные победы государства (аттракторы порядка и традиций). При этом активная гражданская составляющая (вовлеченность, созидание будущего) выражена слабее [21]. Это исследование напрямую соотносится с нашим выводом об ориентации российского патриотизма на прошлое, а не на будущее и о его ритуально-мифологическом характере.

Цикличность российской истории и подмена понятий являются следствием геополитической уязвимости, что создает запрос на великую державу. Другой причиной этих феноменов служит отсутствие в России гражданского общества, что приводит к появлению государственного патриотизма, т. е. такого патриотизма, который предлагает правящая элита. Иные версии патриотизма отвергаются [2]. Патриотизм, сведенный к лояльности, становится эффективным именно потому, что власть апеллирует к тем же базовым аттракторам (Порядок, Справедливость, Традиция), что и массовое сознание, что делает ее риторику узнаваемой и легитимной на глубинном, психологическом уровне.

Показано, что патриотизм как предмет российского политического дискурса имеет различные трактовки (гражданский, национальный, государственный), но доминирует в России государственный тип патриотизма [22]. Данная работа описывает механизмы воспроизводства этого типа патриотизма.

По сути, выявленные аттракторы являются ключами к российской идентичности, объясняя, почему протесты апеллируют к прошлому, а не к будущему; почему откатываются либеральные реформы (Александр II, февральская революция 1917 г., хрущевская оттепель, 1990-е годы); почему патриотизм в России оказывается консервативным и мифологизированным.

Взаимодействие аттракторов циклично и нелинейно, что типично для фрактальных систем. Нелинейность проявляется в том, что малые события (например, аннексия Крыма) могут вызывать непропорционально сильные сдвиги в массовом сознании, активируя всю триаду сразу (порядок через демонстрацию силы, справедливость через «воссоединение», традицию через противопоставление Западу). А исторические травмы Смуты, революции, 90-х годов формируют «память» системы – коллективный страх хаоса. Эта память обусловливает высокую зависимость от начальных условий: каждый новый кризис запускает реакцию по уже известному паттерну («хаос – запрос на порядок – стабилизация – накопление несправедливости – новый кризис»).

Проведенный анализ, подкрепленный данными из других источников, показывает, что ядром российского патриотизма выступает триада: порядок – справедливость – традиции, обеспечивающая нелинейную преемственность идентичности через механизмы психологической компенсации и защиты. Глубинная причина этого лежит в геополитической уязвимости и исторических травмах, в силу чего формируется коллективный страх хаоса и потребность в безопасности. Выявленные аттракторы патриотизма структурируют массовое сознание, компенсируя уязвимость через мифологизацию прошлого (традиции) и ритуализацию государственности (порядок). Идентификация через противостояние «чужим» консолидирует общество вокруг государства.

Исторически сложившаяся фрактальная система воспроизводит сама себя. Страх хаоса усиливает запрос на порядок. Несоответствие реальности идеалу справедливости вызывает протест, апеллирующий к прошлому, но не предлагающий ничего принципиально нового для будущего. А запрос на традиции и «особый путь» отсекает альтернативные модели развития, закольцовывая систему.

Выявив и проанализировав устойчивую фрактальную триаду аттракторов российского патриотизма – «Порядок», «Справедливость», «Традиция», мы достигли цели исследования. Самоподобное воспроизводство этих аттракторов на разных уровнях социальной организации объясняет нелинейную преемственность национальной идентичности. Использование концептуальной модели фрактальных систем к социально-психологическому анализу патриотизма позволило выйти за рамки традиционных подходов, что подтверждает научную новизну исследования. Разработанная модель вносит вклад в развитие методологии исследований национальной идентичности.

Результаты исследования представляют интерес для специалистов в области политической психологии, социологии, культурологии, а также для практиков, занимающихся вопросами формирования гражданской идентичности.

Таким образом, российский патриотизм оказывается не просто чувством любви к Родине или идеологией, а устойчивым адаптационным механизмом массового сознания. Фрактальный подход позволяет объяснить, почему попытки кардинально изменить природу этого патриотизма «сверху» обречены на сопротивление. Система с высокой «памятью» и самоподобной структурой будет воспроизводить знакомые паттерны, а не принимать чуждые ей модели, воспринимаемые как угроза стабильности и основам идентичности. Следовательно, эволюция российского патриотизма в сторону гражданского типа и воспитание такого типа патриотизма возможна не через замену, а через постепенную трансформацию самих аттракторов, что требует учета их глубинной психологической функции и исторической обусловленности.

Перспектива дальнейших исследований в этой области видится в количественном измерении аттракторов, например, при помощи контент-анализа и обработки больших данных (социальные сети, новости), что позволит отследить, какой из аттракторов доминирует в общественном дискурсе. Работа по сравнению частотности употребления слов, связанных с аттракторами в разные периоды, позволила бы прогнозировать рост социальной напряженности (в случае если доминантой публичных обсуждений станет аттрактор справедливости). Еще одним направлением исследований должно стать холистическое описание содержания аттрактора справедливости: что именно люди вкладывают в это понятие, как понимают справедливость разные социальные группы, какие они видят способы достижения справедливости. Такое описание переведет абстрактный аттрактор в конкретные социальные представления людей.

Библиографический список


1. Макарчук А.И., Мильчарек Т.П., Халитова К.Р., Френкель М.В., Цветкова О.А. Исследование когнитивной модели патриотического отношения в ценностно-смысловой сфере личности у студентов высших учебных заведений. *Психолог.* 2024; № 6: 54–66.
2. Николаев А.Н. Динамика патриотизма студентов. *Вестник Полоцкого государственного университета*. Серия: Педагогические науки. 2024; № 2 (42): 22–26.
3. Федотова В.А. Влияние политических установок на формирование гражданской идентичности россиян. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* 2024; № 78: 249–259.
4. Нурмухаметов Э.А., Нурмухаметова И.Ф. Взаимосвязь видов патриотизма и стратегий семейного воспитания. *Вестник Государственного университета просвещения*. Серия: Психологические науки. 2024; № 4: 64–81.
5. Цвекс М.В. Анализ зарубежных и российских подходов к изучению патриотизма личности. *Психолог.* 2024; № 2: 20–32.
6. Расторгуев С.В. Современные подходы к концепту «патриотизм» в научном дискурсе. *Власть*. 2024; № 1: 96–101.
7. Turchin P. Fitting dynamic regression models to structural-demographic data. *Cliodynamics*. 2018; № 9 (1): 1–15.
8. Ахиезер А.С. *Россия: критика исторического опыта*. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997.
9. Ильин В.В. *Реформы и контрреформы в России*. Москва: Издательство МГУ, 1996.
10. Розов Н.С. Цикличность российской политической истории как болезнь: возможно ли выздоровление? *Полис*. 2006; № 2: 74–89.
11. Левада Ю.А. *От мнений к пониманию: Социологические очерки. 1993–2000*. Москва: Московская школа политических исследований, 2000.
12. Глебова И.И. *Ранний постсоветизм в политико-историческом контексте*. Москва: Институт Научной Информации по Общественным Наукам РАН, 2006.
13. Дворниченко А.Ю. Смута как фактор российской истории. *Вестник Санкт-Петербургского университета. История*. 2018; Т. 63, Выпуск 3: 677–701.
14. Путин В.В. Россия на рубеже тысячелетий. *Независимая газета.* 1999; 30 декабря.
15. Антонова И.Б. Патриотизм «свой» и «чужой»: к постановке проблемы. *Вестник РГГУ*. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2023; № 3: 141–159.
16. Никольская А.В., Черепанова Е.В. Народные бунты в Московском государстве XVII века как проявление массового сознания: социально-философский анализ. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. 2023; Т. 12, № 12-1: 150–160.
17. Аксенов В.Б. *Война патриотизмов*. Москва: Новое литературное обозрение, 2023.
18. Сенявская Е.С. От военной истории к военной антропологии: проблемное поле и междисциплинарные подходы в изучении «человека на войне». *Война в человеческом измерении: идеология, психология, повседневность, историческая память. Материалы Международной конференции*. Москва, 2020; Выпуск 194: 11–23.


References


1. Makarchuk A.I., Mil'charek T.P., Halitova K.R., Frenkel' M.V., Cvetkova O.A. Issledovanie kognitivnoj modeli patrioticheskogo otnosheniya v cennostno-smyslovoj sfere lichnosti u studentov vysshih uchebnyh zavedenij. *Psiholog.* 2024; № 6: 54-66.
2. Nikolaev A.N. Dinamika patriotizma studentov. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2024; № 2 (42): 22-26.
3. Fedotova V.A. Vliyanie politicheskih ustanovok na formirovanie grazhdanskoj identichnosti rossiyan. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya.* 2024; № 78: 249-259.
4. Nurmuhametov `E.A., Nurmuhametova I.F. Vzaimosvyaz' vidov patriotizma i strategij semejnogo vospitaniya. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosvescheniya*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2024; № 4: 64-81.
5. Cveks M.V. Analiz zarubezhnyh i rossijskih podhodov k izucheniyu patriotizma lichnosti. *Psiholog*. 2024; № 2: 20-32.
6. Rastorguev S.V. Sovremennye podhody k konceptu «patriotizm» v nauchnom diskurse. *Vlast'*. 2024; № 1: 96-101.
7. Turchin P. Fitting dynamic regression models to structural-demographic data. *Cliodynamics*. 2018; № 9 (1): 1-15.
8. Ahiezer A.S. *Rossiya: kritika istoricheskogo opyta*. Novosibirsk: Sibirskij hronograf, 1997.
9. Il'in V.V. *Reformy i kontrreformy v Rossii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1996.
10. Rozov N.S. Ciklichnost' rossijskoj politicheskoj istorii kak bolezn': vozmozhno li vyzdorovlenie? *Polis*. 2006; № 2: 74-89.
11. Levada Yu.A. *Ot mnenij k ponimaniyu: Sociologicheskie ocherki. 1993-2000*. Moskva: Moskovskaya shkola politicheskih issledovanij, 2000.
12. Glebova I.I. *Rannij postsovetizm v politiko-istoricheskom kontekste*. Moskva: Institut Nauchnoj Informacii po Obschestvennym Naukam RAN, 2006.
13. Dvornichenko A.Yu. Smuta kak faktor rossijskoj istorii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya*. 2018; T. 63, Vypusk 3: 677-701.
14. Putin V.V. Rossiya na rubezhe tysyacheletij. *Nezavisimaya gazeta*. 1999; 30 dekabrya.
15. Antonova I.B. Patriotizm «svoj» i «chuzhoj»: k postanovke problemy. *Vestnik RGGU*. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2023; № 3: 141-159.
16. Nikol'skaya A.V., Cherepanova E.V. Narodnye bunty v Moskovskom gosudarstve XVII veka kak proyavlenie massovogo soznaniya: social'no-filosofskij analiz. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke*. 2023; T. 12, № 12-1: 150-160.
17. Aksenov V.B. *Vojna patriotizmov*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2023.
18. Senyavskaya E.S. Ot voennoj istorii k voennoj antropologii: problemnoe pole i mezhdisciplinarnye podhody v izuchenii «cheloveka na vojne». *Vojna v chelovecheskom izmerenii: ideologiya, psihologiya, povsednevnost', istoricheskaya pamyat'. Materialy Mezhdunarodnoj konferencii.* Moskva, 2020; Vypusk 194: 11-23.


*Статья поступила в редакцию 23.09.25*

УДК 378.4.146:796.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-317-318

***Severyanova M.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*

**COLLOQUIUM AS AN EFFECTIVE FORM OF INTERMEDIATE KNOWLEDGE TESTING IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "HISTORY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT".** The article examines theoretical and practical aspects of using a colloquium as a form of interim assessment of students' knowledge in the History of Physical Education and Sport course. The pedagogical feasibility of using a colloquium within a competency-based approach to education is substantiated. Features of preparation and conduct of the colloquium, its structure, evaluation criteria, and the impact on the development of students' critical thinking skills, independent work, and public speaking are analyzed. The results of experimental work are presented, confirming the improvement in the quality of assimilation of educational material and motivation of students when using a colloquium in the educational process. The article contains recommendations for integrating colloquiums into the curriculum of universities specializing in physical education. The research materials can be adapted for other humanities disciplines within the sports education system.

*Key words:* **colloquium, intermediate control, history of physical culture and sports, higher education, competence-based approach, active teaching methods, pedagogical effectiveness**

***М.И. Северьянова****, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*

# КОЛЛОКВИУМ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА»

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения коллоквиума как формы промежуточного контроля знаний студентов при изучении дисциплины «История физической культуры и спорта». Обосновывается педагогическая целесообразность использования коллоквиума в условиях компетентностного подхода к образованию. Анализируются особенности подготовки и проведения коллоквиума, его структура, критерии оценки, а также влияние на формирование у студентов навыков критического мышления, самостоятельной работы и публичных выступлений. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие повышение качества усвоения учебного материала и мотивации обучающихся при использовании коллоквиума в учебном процессе. Статья содержит рекомендации по внедрению коллоквиума в учебный процесс вузов физкультурного профиля. Материалы исследования могут быть адаптированы для других гуманитарных дисциплин в системе спортивного образования.

*Ключевые слова:* **коллоквиум, промежуточный контроль, история физической культуры и спорта, высшее образование, компетентностный подход, активные методы обучения, педагогическая эффективность**

Коллоквиум (от лат. colloquium – беседа, разговор) – это форма учебного занятия, при которой происходит коллективное обсуждение вопросов, докладов или проблемных ситуаций. В педагогике высшей школы коллоквиум традиционно используется как форма контроля, сочетающая элементы семинара, дискуссии и зачёта. Коллоквиум – это одна из форм промежуточного или итогового контроля знаний, при которой студенты демонстрируют понимание ключевых тем курса в устной форме, часто в формате дискуссии, диалога или презентации. В гуманитарных дисциплинах (философия, история, литература, социология, культурология и др.) коллоквиум особенно ценен, поскольку позволяет оценить не только фактологические знания, но и способность к анализу, аргументации, интерпретации текстов и явлений, критическому мышлению. Его применение способствует не только проверке знаний, но и развитию у студентов навыков публичной речи, критического мышления, умения работать с источниками и вести научную дискуссию – качеств, необходимых будущим специалистам в области физической культуры и спорта [1].

В отечественной педагогической науке коллоквиум рассматривается как:

– форма активного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) [2; 3];

– средство развития критического мышления и коммуникативных навыков (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) [4; 5].

– инструмент формирования профессиональных компетенций в условиях компетентностного подхода (А.А. Вербицкий) [6].

Преимущества коллоквиума в гуманитарных дисциплинах:

– развивает коммуникативные и когнитивные навыки;

– позволяет увидеть индивидуальность мышления студента;

– создаёт пространство для живого интеллектуального обмена;

– готовит к научной и публичной деятельности.

Современная система высшего образования в Российской Федерации, ориентированная на реализацию федеральных государственных образовательных стандартов, требует перехода от репродуктивных форм обучения к активным, развивающим методам, способствующим формированию профессиональных и универсальных компетенций. Особенно остро эта задача стоит в гуманитарных и социально ориентированных дисциплинах, таких как «История физической культуры и спорта», где важно не только запоминание фактов, но и понимание исторических закономерностей, причинно-следственных связей и социокультурного контекста. Традиционные формы контроля – устный опрос, тестирование, письменный зачёт – зачастую не позволяют в полной мере оценить глубину понимания материала, способность к анализу и аргументации. В этой связи коллоквиум как интерактивная и дискуссионная форма контроля приобретает особую значимость. Таким образом, исследование эффективности коллоквиума как формы промежуточного контроля в рамках данной дисциплины является актуальным с точки зрения модернизации педагогических технологий и повышения качества подготовки выпускников. При изучении дисциплины «История физической культуры и спорта» коллоквиум позволяет углубить понимание исторических процессов и их влияния на современное состояние спорта, развить навыки анализа исторических источников, сформировать у студентов способность аргументированно отстаивать свою точку зрения, повысить мотивацию к самостоятельной работе с научной литературой. В отличие от тестового контроля, который проверяет в основном фактологические знания, коллоквиум акцентирует внимание на интерпретации, сопоставлении, выявлении закономерностей, что особенно важно для исторической дисциплины. Коллоквиум способствует развитию критического мышления, формированию навыков публичных выступлений, повышению мотивации к самостоятельной работе, получению обратной связи в реальном времени, вовлечённости всей группы в учебный процесс. Всем сказанным выше определяется актуальность представленного исследования.

Целью настоящего исследования является обоснование педагогической эффективности коллоквиума как формы промежуточного контроля знаний при изучении дисциплины «История физической культуры и спорта» в условиях компетентностного подхода к высшему образованию.

Объектом исследования выступает процесс обучения студентов дисциплине «История физической культуры и спорта» в условиях высшего профессионального образования.

Для достижения поставленной цели в работе решались следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы применения коллоквиума в высшей школе.

2. Разработать методику организации и проведения коллоквиума по дисциплине «История физической культуры и спорта».

3. Выявить преимущества коллоквиума перед традиционными формами контроля.

4. Провести опытно-экспериментальную работу по внедрению коллоквиума в учебный процесс.

5. Оценить влияние коллоквиума на уровень знаний, мотивацию и формирование компетенций студентов.

Научная новизна исследования заключается в следующем.

– Впервые предложена и апробирована специализированная методика проведения коллоквиума по дисциплине «История физической культуры и спорта», адаптированная к специфике подготовки будущих специалистов в области физической культуры.

– Разработаны критериально ориентированные показатели оценки выступлений студентов на коллоквиуме, учитывающие не только фактологическую точность, но и уровень аналитического мышления, аргументации и коммуникативных навыков.

– Эмпирически подтверждено, что коллоквиум способствует формированию профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС.

– Установлено, что использование коллоквиума повышает мотивацию к самостоятельной работе и углубляет понимание исторического контекста развития физической культуры и спорта.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научных представлений о возможностях коллоквиума как педагогического инструмента в гуманитарных дисциплинах; систематизации подходов к организации интерактивных форм контроля в рамках компетентностной модели образования; обогащении методологической базы дисциплины «История физической культуры и

спорта» за счёт интеграции активных методов обучения, основанных на принципах проблемного и контекстного обучения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации методических рекомендаций по проведению коллоквиума, которые могут быть использованы преподавателями вузов физкультурного профиля; создании шаблона оценочной шкалы, позволяющей объективно оценивать не только знания, но и развитие универсальных компетенций студентов; повышении эффективности учебного процесса за счёт вовлечения студентов в активную познавательную деятельность; возможности трансляции опыта на другие гуманитарные дисциплины в системе физкультурного образования.

Для достижения цели и решения поставленных задач в работе были применены следующие методы:

1. Теоретический анализ научной и учебно-методической литературы. Проведён анализ отечественных и зарубежных источников по проблемам контроля знаний, форм и методов оценки образовательных результатов, а также специфики преподавания дисциплины «История физической культуры и спорта». Это позволило обосновать теоретическую базу исследования и выявить потенциал коллоквиума как формы промежуточного контроля.

2. Педагогический эксперимент. На базе учебной группы студентов был проведён педагогический эксперимент, в ходе которого коллоквиум внедрялся как основная форма промежуточного контроля. Сравнивались результаты успеваемости, уровень вовлечённости студентов и глубина усвоения материала до и после внедрения коллоквиума.

3. Наблюдение. В ходе проведения коллоквиумов осуществлялось педагогическое наблюдение за поведением студентов, их активностью, способностью аргументировать ответы, работать с историческими источниками и участвовать в дискуссиях. Это позволило оценить развитие критического мышления и коммуникативных навыков.

4. Контент-анализ ответов студентов на коллоквиумах. Анализировалась глубина раскрытия тем, использование исторических фактов, терминологии, умение строить логические связи между событиями и явлениями в истории физической культуры и спорта.

5. Статистическая обработка данных. Для объективной интерпретации результатов эксперимента использовались методы математической статистики, что позволило подтвердить достоверность полученных выводов.

Целями коллоквиума являются:

1. Проверка глубины и системности усвоения материала.
2. Развитие навыков устной речи, аргументации и ведения дискуссии.
3. Стимулирование самостоятельной работы с первоисточниками и научной литературой.
4. Формирование культуры научного диалога и критического мышления.
5. Выявление индивидуального подхода студента к осмыслению темы.

Подготовка к коллоквиуму начинается за 2–3 недели до его проведения. Преподаватель определяет тему (например, «История международного спортивного и олимпийского движения») и выдаёт студентам список рекомендуемой литературы, вопросы для обсуждения, критерии оценки. Студентам предлагается:

– подготовить устное выступление (5–7 минут);
– подготовить презентацию (по желанию);
– сформулировать 2–3 вопроса для дискуссии;
– изучить дополнительные материалы (научные статьи, архивные документы).

Структура коллоквиума включает:

1. Вступительное слово преподавателя.
2. Выступления студентов.
3. Дискуссию.
4. Заключительное обобщение.
5. Оценку по критериям (выставляется по 10-балльной шкале: глубина раскрытия темы – до 3 баллов; структурированность – до 2 баллов; использование литературы – до 2 баллов; активность в дискуссии – до 2 баллов; культура речи – до 1 балла).

В 2024–2025 учебном году на кафедре теории физической культуры и спорта Института физической культуры и спорта ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» была проведена опытно-экспериментальная работа по внедрению коллоквиума при изучении дисциплины «История физической культуры и спорта». В эксперименте приняли участие 2 группы студентов 2 курса (n = 40). Контрольная группа (n = 20) проходила традиционный зачёт. Экспериментальная группа (n = 20) сдавала коллоквиум по теме «История международного спортивного и олимпийского движения».

Результаты исследования:

1. Средний балл – 8,4 против 7,1 ($p < 0,05$).
2. Мотивация – 89% и 54%.
3. Развитие коммуникативных навыков – 93% студентов отметили прогресс.
4. Объём прочитанной литературы – в 2,3 раза выше.
5. Отзывы преподавателей – отмечено более глубокое понимание контекста и умение анализировать источники.

Проведённое исследование подтвердило, что коллоквиум является эффективной формой промежуточного контроля знаний при изучении дисциплины «История физической культуры и спорта». Он не только способствует более глубокому и осмысленному усвоению учебного материала, но и активно формирует у студентов универсальные и профессиональные компетенции, предусмотренные ФГОС. Результаты опытно-экспериментальной работы показали статистически значимое повышение успеваемости, мотивации и уровня вовлечённости студентов. Коллоквиум развивает навыки аналитического мышления, аргументации, публичных выступлений и научной дискуссии – качества, критически важные для будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта. На основании полученных данных можно сделать вывод о целесообразности широкого внедрения коллоквиумов в учебные программы вузов физкультурного профиля. Для этого необходимо обеспечить методическую поддержку преподавателей, разработать типовые сценарии проведения и оценки, а также интегрировать коллоквиум в систему текущего и промежуточного контроля знаний. Таким образом, коллоквиум не просто дополняет традиционные формы контроля – он становится необходимым элементом современной педагогической практики, соответствующей вызовам цифровой эпохи и требованиям компетентностного подхода.

Библиографический список


1. Левитес Д.Г. *Практика обучения: современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 2016.
2. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981.
3. Скаткин М.Н. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика, 1984.
4. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс, 1991.
5. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Гуманитарный издательский центр «ЛАДОС», 1999.
6. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 2009.


References


1. Levites D.G. *Praktika obucheniya: sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2016.
2. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
3. Skatkin M.N. *Problemy sovremennoj didaktiki*. Moskva: Pedagogika, 1984.
4. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika-Press, 1991.
5. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr «LADOS», 1999.
6. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 2009.


*Статья поступила в редакцию 23.09.25*

УДК 378:373 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-318-322

***Tyumaseva Z.I.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Biology), Professor, Head of Department of Life Safety and Medical and Biological Disciplines, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: zit@cspu.ru*
***Gladkaya E.S.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety and Medical and Biological Disciplines, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gladrayaes@cspu.ru*
***Orekhova I.L.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety and Medical and Biological Disciplines, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: orehovail@cspu.ru*

**A MODEL FOR TRAINING SPECIALISTS TO CREATE A SAFE SPACE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION.** The article examines the need to train specialists to create safe spaces for educational institutions. Researchers note that demands for educational security are currently increasing, as negative factors such as terrorism, cybercrime, social fraud, phishing, and other threats emerge. Education in modern society plays a key role in educating and nurturing the younger generation.

Therefore, it is necessary to design an educational environment that will ensure the safe development of students, their socialization, and their preparation for choosing a future career. Our research has shown the need to clarify the conceptual framework, defining the concept of a “safe and health-promoting educational environment” and develop a training model for specialists (master’s students) in creating safe spaces for educational institutions. The components of this model are described.

*Key words:* **model, security, training, space, health-promoting, educational organization, specialist**

***З.И. Тюмасева**, д-р пед. наук, канд. биол. наук, проф., зав. каф. безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: zit@cspu.ru*
***Е.С. Гладкая**, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: gladrayaes@cspu.ru*
***И.Л. Орехова**, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: orehovail@cspu.ru*

# МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЗДАНИЮ БЕЗОПАСНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема подготовки специалистов по созданию безопасного пространства образовательной организации. Ученые отмечают, что в настоящее время повышаются требования к безопасности образовательной среды, поскольку проявляются такие негативные факторы, как терроризм, киберпреступления, мошенничество в социальной среде, фишинг и другие. Образование в современном обществе выполняет ключевую функцию по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Поэтому появляется необходимость проектировать образовательное пространство, которое обеспечит безопасное развитие личности обучаемого, ее социализацию и подготовку к выбору будущего профессионального направления. Наше исследование показало, что необходимо уточнить понятийный аппарат, определив понятие «безопасное здоровьесберегающее образовательное пространство», и разработать модель подготовки специалистов (магистров) по созданию безопасного пространства образовательной организации. Дана характеристика блоков этой модели.

*Ключевые слова:* **модель, безопасность, подготовка, пространство, здоровьесбережение, образовательная организация, специалист**

В современных условиях к образовательному пространству предъявляется ряд требований, среди которых безопасность является ключевым, так как образовательный процесс с ростом объема информации и технологичности становится более интенсифицированным.

Соблюдение норм безопасности образовательных организаций регламентировано в нормативных документах федерального уровня: Конституции Российской Федерации, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Постановлении Главного государственного санитарного врача РФ и другие, а также в документах, определяющих региональную и локальную специфику безопасности системы образования, фиксированных в уставе образовательной организации, паспорте безопасности и других документах.

В аспекте безопасности образовательной организации ключевым является понятие «безопасность» как состояние защищенности системы образования от неблагоприятных внешних и внутренних факторов, а также от последствий, оказывающих негативное влияние на физическое и психическое развитие обучающихся. В настоящее время стратегией образовательной организации является ее безопасность и направленность на сохранение и укрепление здоровья детей и подростков. Поэтому подготовка специалистов к профессиональной педагогической деятельности должна включать формирование у них компетенций по созданию безопасного образовательного пространства и его средовых компонентов в аспекте здоровьесбережения.

Цель исследования – спроектировать и обосновать модель подготовки специалистов по созданию безопасного пространства образовательной организации.

Задачи исследования:

1. Определить понятие «безопасное здоровьесберегающее пространство».

2. Спроектировать модель подготовки специалистов по созданию безопасного пространства образовательных организаций.

Объектом исследования является процесс профессионального педагогического образования специалистов (магистров).

Научная новизна исследования заключается в разработке модели подготовки специалистов по созданию безопасного пространства образовательной организации.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнено содержание ключевого понятия «безопасное здоровьесберегающее образовательное пространство». Даны анализы понятий «безопасное пространство» и «образовательное пространство».

Практическая значимость исследования заключается в получении результатов внедрения разработанной модели в учебный процесс педагогического вуза.

Методы исследования: в работе применялись методы теоретического анализа и синтеза, а также обобщение опыта проектирования безопасного образовательного пространства, на основе которого разрабатывалась модель подготовки специалистов (магистрантов) по созданию безопасного пространства образовательной организации, обеспечивающего здоровьесбережение обучающихся. Эмпирическое исследование включало тестирование готовности обучающихся к проектированию такого (безопасного образовательного) пространства в деятельности педагога, которое оценивалось по критериям, представленным в модели.

Исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ), в котором приняли участие магистранты факультета психологии и физической культуры (63 человека).

Теоретическую основу исследования составили труды И.Д. Фрумина, Д.Б. Эльконина, Е.А. Ямбурга, В.И. Гинецинского и других, определивших «образовательное пространство» как сложно организованное, иерархичное, разностороннее взаимодействие субъектов образовательного процесса. Б.Л. Вульфсон отмечает, что образовательное пространство – это совокупность образовательных и воспитательных организаций, а также научных и общественных центров по просвещению общества [1]. М.С. Якушкина, рассматривая среду как результат деятельности человека, пространство представляет как освоенную среду [2].

Дальнейшие исследования образовательного пространства связаны с трудами по формированию здоровьесберегающего пространства. В работе И.П. Золотухина здоровьесберегающее пространство определяется как освоенная среда, способствующая через образовательную деятельность укреплению здоровья и формированию потребности в здоровом образе жизни [3]. Л.Н. Волошина характеризует здоровьесберегающее образовательное пространство как управляемое, вариативное и открытое пространство, способное реализовывать антропологический, индивидуальный и личностно ориентированный подходы [4]. Мы отмечаем, что системообразующим фактором безопасного и здоровьесберегающего пространства является социокультурная среда, которая способствует формированию у субъектов образования таких ценностей, как здоровье, жизнь, человек, природа, культура [6].

Образовательное пространство нами рассматривается как совокупность образовательных сред: физической (связанной с инфраструктурой образовательной организации), информационной (включающей образовательные платформы, технологии искусственного интеллекта и др.), а также управленческой (обеспечивающей планирование образовательного процесса, реализацию здоровьесберегающих образовательных технологий в соответствии с целью образовательной деятельности [6; 7]. Безопасное пространство следует рассматривать не только через призму отсутствия опасности, но в первую очередь через создание условий, обеспечивающих сохранение здоровья человека.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам сформулировать понятие «безопасное здоровьесберегающее образовательное пространство» как систему, объединяющую внешние и внутренние факторы, консолидирующиеся вокруг образовательной организации и способствующие здоровому развитию обучающегося, формированию у него культуры здоровья и безопасности. Многие проведенные ранее исследования по проектированию безопасного и здоровьесберегающего пространства представлены на основе управленческого аспекта и подготовки специалистов в этом направлении [8; 9]. Однако современная система образования приобрела черты открытого образовательного пространства, выйдя за пределы образовательной организации и используя ресурсные возможности окружающей среды. Это накладывает определенные требования к педагогам в аспекте целесообразности применения образовательных ресурсов, а также эффекта здоровьесберегающего воздействия на обучаемого [10; 11]. Наиболее эффективно это будет достигнуто посредством применения тьюторских технологий, которые реализуются в педагогической деятельности, направленной на сопровождение индивидуализации обучаемых. Данная деятельность осуществляется поэтапно через выявление образовательных мотивов и интересов, поиск ресурсов достижения образовательных результатов, проектирование и реализацию индивидуальной образовательной программы.

Спроектированная нами модель базируется на комплексе методологических подходов: системном, аксиологическом и средовом.

Системный подход необходим для проектирования образовательного процесса, который характеризуется интеграцией требований государства и современного общества к образованию. Благодаря ориентации образовательного процесса на него у студентов формируются системные профессиональные навыки, позволяющие им адаптироваться в современной системе образования [12]. Системный подход реализуется через модульные технологии обучения, использование которых обусловлено структурой учебного плана, обеспечивающего профессиональную подготовку магистрантов. Он претворяется в педагогической

деятельности через принципы целостности, динамичности, опережающего отражения.

Аксиологический подход в современной педагогике занимает значимое место и рассматривает обучающегося как ценность для общества и государства. В педагогике понятие «ценность» носит социокультурный характер в аспекте формирования ценностного отношения и поведения к окружающей действительности [13]. В нашем исследовании образовательный процесс на основе аксиологического подхода обеспечивает социальную адаптацию и профессиональное становление специалистов (магистров по созданию безопасного здоровьесберегающего пространства образовательной организации), транслирующих и формирующих устойчивые моральные и гуманистические ценности. Принципы аксиологического подхода связаны с формированием у обучающихся личностного смысла, проявляющегося в мотивах поведения, а также в преемственности общечеловеческих ценностей и в развитии рефлексии собственного отношения и действий в соответствии с жизненными приоритетами, нацеленными на здоровьесбережение [14].

Средовый подход в методологии педагогического исследования стал использоваться только в девяностых годах двадцатого века, хотя его разработкой занимались педагоги еще на ранних этапах становления образования, отмечая его как один из значимых факторов развития личности. В нашем иследовании он нацеливает на создание безопасного пространства как мегасреды в образовательной организации для сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Такая среда выступает как эффективное средство педагогического воздействия на субъекты образования. Основными принципами средового подхода будут насыщенность среды, ее открытость, вариативность и избыточность.

Охарактеризуем блоки модели (рис. 1).

Нормативно-целевой блок включает нормативные документы, регламентирующие деятельность образовательной организации по созданию безопасной здоровьесберегающей среды для субъектов образовательного процесса.

Данные требования определяют целевые ориентиры, содержание и педагогические технологии, которые лежат в основе подготовки специалистов (магистров) по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Тьюторство в сфере безопасности жизнедеятельности и в здоровьесбережении».

Образовательно-профессиональный блок представлен модулями учебного плана профессиональной педагогической подготовки по направлению «Тьюторство в сфере безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения», разработанного авторами: информационно-гуманитарный; тьюторство в сфере безопасности и в здоровьесбережении; здоровьесберегающий; психологические аспекты безопасности личности и образования.

Процессуально-технологический блок включает следующие виды деятельности: управленческую, образовательную, научно-исследовательскую и проектную. Управленческая деятельность направлена на формирование навыков организации учебного и воспитательного процессов в аспекте его планирования с позиции безопасности и здоровьесбережения. Реализация учебных и воспитательных мероприятий осуществляется в различных формах с применением технологий, обеспечивающих здоровьесбережение и безопасность личности, развивающих интеллект, формирующих критическое мышление и креативность как основу инновационной деятельности, а также подбор форм и методов контроля оздоровительной деятельности субъектов образовательного процесса. Образовательная деятельность имеет своей целью формирование профессиональной компетентности будущих педагогов, владение ими методики проведения урочных и внеурочных форм занятий с учетом их эффективности, эргономичности, безопасности и здоровьесбережения. С этой целью студенты изучают современные теории и методики обучения в сфере безопасности жизнедеятельности и здоровья, овладевают технологиями безопасного и здорового образа жизни. Проектная деятельность ориентирована на организацию совместной или индивидуальной деятельности, в основе которой лежит проявление самостоятельности обучаемых в процессе создания сценариев безопасного и здоровьесберегающего образования. Поэтому навыки организации данной деятельности через личное включение в нее позволют студентам реализовывать различные формы профессиональной здоровьесберегающей деятельности. Научно-исследовательская деятельность в современном образовании занимает одну из ведущих ролей и тесно связана со всеми модулями учебного плана магистерской программы подготовки. Студенты включены в проектную деятельность, которая носит научно-исследовательский характер. Планирование и организация научного исследования или проекта имеет общие структурные компоненты, отличия наблюдаются только в исследованиях обучающихся в соответствии с их интересами и возможностями.

Тьюторские технологии обучения помогают выявлять и развивать у студентов образовательный интерес, строить индивидуальную образовательную программу, исходя из собственных возможностей. Разработка индивидуальной образовательной программы, как основного документа в тьюторском сопровождении, позволяет планировать и структурировать работу не только в проектной, но и в научно-исследовательской деятельности, а также в процессе самообразования. Обучающиеся знакомятся со здоровьесберегающими технологиями, анализируют их с целью оценки эффективности и значимости для личности, учатся выбирать наиболее актуальные способы освоения навыков безопасного и здорового образа жизни. Тьюторские технологии позволяют обучающимся проектировать свое образовательное пространство с точки зрения безопасности и с перспективой на будущее.

Безопасность пространства образовательной организации будет осуществлятся через применение здоровьесберегающих технологий, которые можно классифицировать как технологии организации образовательного процесса, медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные. Здоровьесберегающие технологии организации образовательного процесса связаны с выполнением требований санитарных правил. На уровне администрации – это планирование, организация и контроль за соблюдением названных требований при проведении мероприятий учебного и воспитательного характера. На уровне педагога – соблюдение гигиенических требований к уроку, которые связаны с эргономикой урока в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, использование здоровьесберегающих технологий, привитие навыков здорового и безопасного образа жизни. Медико-гигиенические технологии способствуют формированию навыков оказания первой помощи. Освоение алгоритма действия при оказании первой помощи при различных неотложных состояниях позволит обучающимся уверенно действовать в таких ситуациях и стараться предупреждать их самому и окружающим. Роль физкультурно-оздоровительных технологий несомненно значима для овладения обучающимися навыками двигательной активности. Только через физическую деятельность, такую как ежедневная утренняя зарядка, занятия различными видами спорта или самостоятельная организация спортивных мероприятий с семьей иди друзьями, позволит сохранить и поддержать здоровье человека на долгие годы.

Диагностико-оценочный блок разработанной авторами модели характеризуется следующими критериями: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный. Когнитивный критерий позволяет оценить готовность студентов к проектированию безопасного пространства образовательной организации, осуществлению обучения субъектов образования безопасному и здоровому образу жизни, а также стремление к самосовершенствованию, саморазвитию и самообразованию в данном направлении. Для этого студенты должны обладать знаниями структуры безопасного здоровьесберегающего образовательного пространства, владеть технологиями его организации. Мотивационно-ценностный критерий позволяет оценить степень проявления личностных и деловых качеств в профессиональной деятельности, сформированной мотивационной сферы относительно деятельности в области обеспечения безопасности обучающихся и сохранения их здоровья. Ценностные ориентиры находят свое отражение в жизненных принципах студентов, мировозренческом восприятии и отношении к безопасному и здоровому образу жизни, в желании научить обучающихся проектировать личное безопасное и здоровьесберегающее пространство. Деятельностный критерий оценивает сформированные у студентов компетенции применения технологий здоровьесбережения, формирования здорового и безопасного образа жизни и тьюторского сопровождения в профессиональной деятельности. Демонстрация освоения данных компетенций осуществляется при прохождении студентов учебных и производственных практик, в процессе защиты дипломных работ на выпуске, а также благодаря участию в конкурсе тьюторских практик, который ежегодно проводится в ЮУрГГПУ.

Во время учебных и производственных практик студенты учатся оценивать эффективность технологий здоровьесбережения и целесообразно включать их в свою профессиональную деятельность, анализировать образовательное пространство на предмет безопасности. В рамках конкурса тьюторских практик будущие специалисты разрабатывают проекты тьюторского сопровождения обучающихся в соответствии с требованиями к безопасности и здоровьесбережению в процессе образования. Составляющими оценки успешности тьюторской практики является проект безопасного здоровьесберегающего образовательного пространства, в котором реализуется тьюторское сопровождение здорового и безопасного развития обучающегося, средства, методы и формы организации такой деятельности. Дипломные работы выпускников магистерской программы отражают основные этапы проведения научно-исследовательской деятельности и результаты экспериментальной работы в соответствии с темой исследования. Они представляют собой результат сформированности компетенций по проектированию, внедрению и применению технологий тьюторского сопровождения в процессе создания безопасного здоровьесберегающего пространства образовательной организации.

С целью оценки сформированности у магистрантов компетентности в области создания безопасного здоровьесберегающего пространства образовательной организации проведена диагностическая работа (таблица), в которой приняли участие студенты магистерской программы, реализуемой в ЮУрГГПУ. Это выпускники 2024 и 2025 годов выпуска. В процессе экспериментальной проверки использованы следующие методы: тестирование на предмет овладения знаниями в области безопасности жизнедеятельности, здоровья, здорового образа жизни, диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), анкетирование («Готовность к созданию здоровьесберегающей образовательной среды» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова), экспертная оценка результатов научно-исследовательской работы по проектированию безопасного здоровьесберегающего пространства образовательной организации и реализации тьюторской практики.

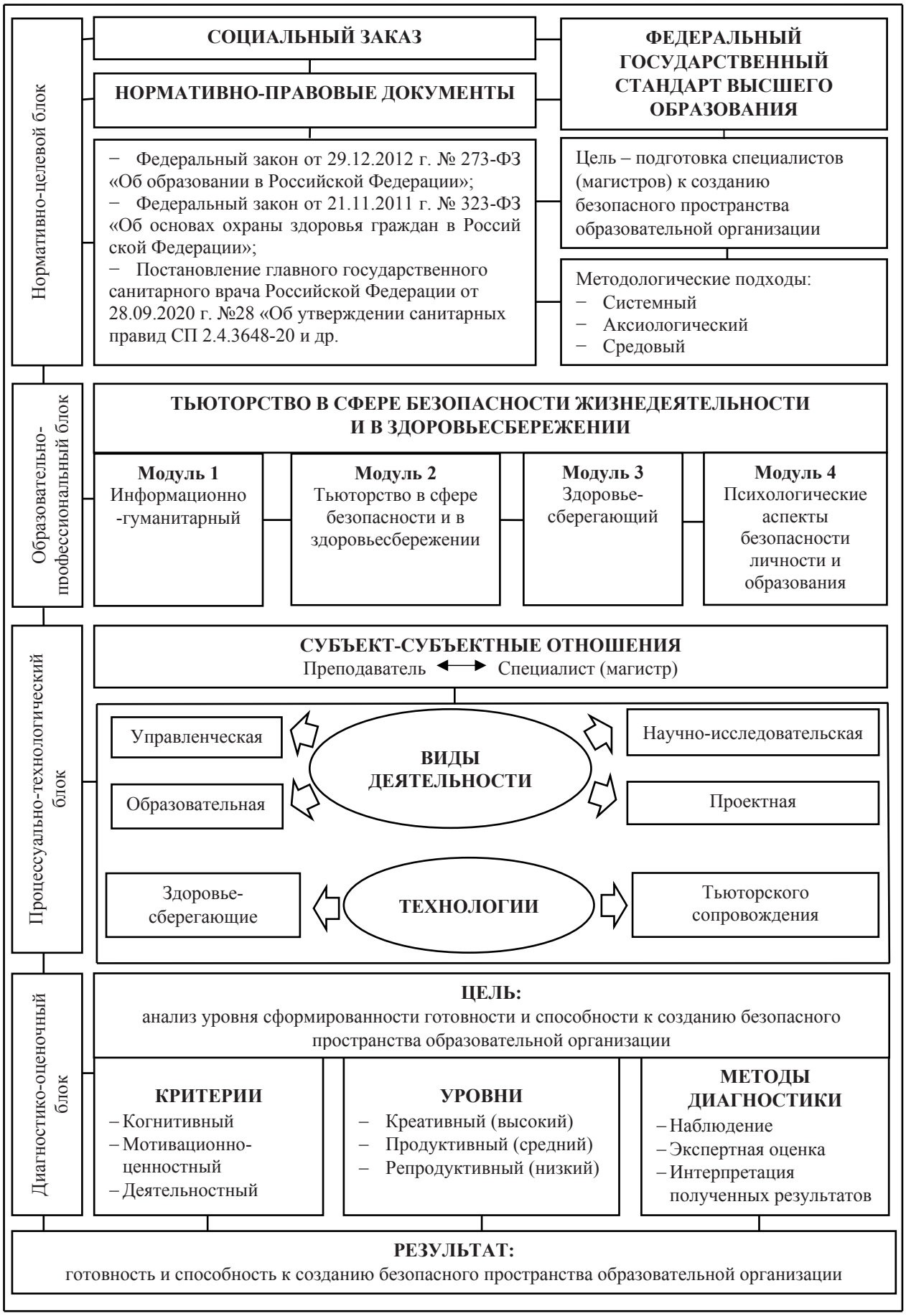



Рис. 1. Модель подготовки специалистов по созданию безопасного пространства образовательной организации

Таблица 1

Сравнительная характеристика сформированности у магистрантов готовности к созданию безопасного пространства образовательной организации

| *Критерий* | *Уровень, %* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *креативный* | | *продуктивный* | | *репродуктивный* | |
| | *начало эксперимента* | *конец эксперимента* | *начало эксперимента* | *конец эксперимента* | *начало эксперимента* | *конец эксперимента* |
| *когнитивный* | 14,28 | 55,56 | 70,26 | 44,44 | 17,46 | 0,00 |
| *мотивационно-ценностный* | 12,70 | 53,97 | 66,67 | 44,44 | 20,63 | 1,59 |
| *деятельностный* | 12,70 | 53,97 | 66,67 | 44,44 | 20,63 | 1,59 |

Итоги диагностики подтверждают эффективность подготовки студентов к проектированию безопасного здоровьесберегающего образовательного пространства. Значительно увеличилось число студентов – выпускников магистерской программы с высоким (креативным) уровнем сформированности готовности к созданию безопасного здоровьесберегающего образовательного пространства, и резко снизился процент магистрантов, продемонстрировавших репродуктивный уровень такой готовности. Внедрение разработанной авторами модели способствует успешной подготовке специалистов по созданию безопасного пространства образовательной организации.

Таким образом, в ходе исследования решены поставленные задачи: уточнения и определены понятия «безопасное пространство», «образовательное пространство», «безопасное здоровьесберегающее образовательное пространство», выявлена методологическая основа, разработана модель подготовки специалистов по созданию безопасного пространства образовательной организации, которая внедрена в практику педагогического профессионального образования.

Проведенный теоретический анализ и осмысление практического опыта позволили определить, что подготовка специалистов в области безопасного и здоровьесберегающего образования должна включать освоение компетенций по четырем направлениям. Первое направление – информационно-гуманитарное, которое позволяет формировать когнитивные способности студентов по освоению педагогических и здоровьесберегающих технологий и включению их в профессиональную деятельность. Второе направление – тьюторские технологии – сделает образовательный процесс эффективным и ориентированным на субъекты образования, включая их в проектирование собственного образовательного пространства с ориентацией на применение технологий безопасного и здорового образа жизни. Третье направление связано с освоением здоровьесберегающих технологий, которые будут учитывать динамичность окружающего пространства, появление инновационных средств, применяемых в повседневной жизни. Это определяет готовность личности к применению технологий, соответствующих ее запросу с учетом безопасности. Четвертое направление – это умение проектировать безопасное пространство образовательной организации в соответствии с психологическими аспектами безопасности и здоровьесбережения личности и образования. Только в психологически комфортной среде, учитывающей аксиологические, культурологические аспекты образовательного процесса можно говорить о формировании личности, готовой к вызовам современного мира без потерь своей идентичности. Поэтому подготовка студентов к проектированию безопасного пространства образовательной организации должна носить комплексный, динамический характер, что позволит сформировать педагога, готового к внедрению инновационных здоровьесберегающих тенденций в образовании.

Продемонстрированные в статье результаты исследования могут представлять интерес для педагогических вузов, реализующих подготовку педагогов в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесберегающей деятельности.

Библиографический список


1. Вульфсон Б.Л. *Образовательное пространство на рубеже веков.* Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2006.
2. Якушкина М.С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки. *Человек и образование.* 2013; № 2 (35): 66–69.
3. Золотухина И.П. К вопросу о педагогическом моделировании здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения. *Международный журнал экспериментального образования.* 2012; № 10: 57–58.
4. Волошина Л.Н., Демидович О.В. Здоровьеориентированная образовательная система как феномен современной теории и практики социального воспитания. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012; № 1-1: 126–129.
5. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2020; Т. 17, № 2: 259–314.
6. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Артеменко Б.А. Формирование общечеловеческих ценностей у студентов педагогических вузов при изучении медико-биологического профиля. *Московский педагогический журнал.* 2024; № 4: 171–185.
7. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Современные подходы к формированию здоровьесберегающей среды образовательного учреждения. *Ярославский педагогический вестник.* 2016; № 6: 19–24.
8. Новикова И.М. Здоровьесберегающее пространство: структура и опыт организации. *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* 2015; № 4 (22): 129–136.
9. Прищепа И.М., Кунцевич Е.А., Дударев А.Н. Формирование здоровьесберегающего пространства в современной школе. *Вестник Полоцкого государственного университета.* Серия Е. 2016; № 15: 122–126.
10. Попованова Н.А., Зоммер В.С. Условия формирования здоровьесберегающего пространства вуза. *Культура физическая и здоровье.* 2023; № 1 (85): 286–289.
11. Лобачев Г.А. Здоровьесберегающее образовательное пространство. *Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования.* 2017; № 5: 235–238.
12. Салахова Е.А. Системныйй подход как методологическая основа формирования профессиональных компетенций у студентов вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (111): 287–289.
13. Кофанова Л.В. Формирование ценностного отношения учащихся к здоровью в здоровьесберегающем образовательном пространстве образовательного учреждения. *Образование. Наука. Инновации: южное измерение.* 2011; № 3: 126–132.
14. Ахметвалиева М.Г. Методические подходы к построению безопасной здоровьесберегающей образовательной среды в системе высшего образования. *Новое в психолого-агогических исследованиях.* 2024; № 2 (73): 9–15.


References


1. Vul'fson B.L. *Obrazovatel'noe prostranstvo na rubezhe vekov.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2006.
2. Yakushkina M.S. Obrazovatel'naya sreda i obrazovatel'noe prostranstvo kak ponyatiya sovremennoj pedagogicheskoj nauki. *Chelovek i obrazovanie.* 2013; № 2 (35): 66-69.
3. Zolotuhina I.P. K voprosu o pedagogicheskom modelirovanii zdorov'esberegayuschego prostranstva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.* 2012; № 10: 57-58.
4. Voloshina L.N., Demidovich O.V. Zdorov'eorientirovannaya obrazovatel'naya sistema kak fenomen sovremennoj teorii i praktiki social'nogo vospitaniya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2012; № 1-1: 126-129.
5. Yasvin V.A. Formirovanie teorii sredy razvitiya lichnosti v otechestvennoj pedagogicheskoj psihologii. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2020; T. 17, № 2: 259-314.
6. Tyumaseva Z.I., Orehova I.L., Artemenko B.A. Formirovanie obschechelovecheskih cennostej u studentov pedagogicheskih vuzov pri izuchenii mediko-biologicheskogo profilya. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal.* 2024; № 4: 171-185.
7. Tihomirova L.F., Makeeva T.V. Sovremennye podhody k formirovaniyu zdorov'esberegayuschej sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2016; № 6: 19-24.
8. Novikova I.M. Zdorov'esberegayuschee prostranstvo: struktura i opyt organizacii. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya.* 2015; № 4 (22): 129-136.
9. Prischepa I.M., Kuncevich E.A., Dudarev A.N. Formirovanie zdorov'esberegayuschego prostranstva v sovremennoj shkole. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya E. 2016; № 15: 122-126.
10. Popovanova N.A., Zommer V.S. Usloviya formirovaniya zdorov'esberegayuschego prostranstva vuza. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e.* 2023; № 1 (85): 286-289.
11. Lobachev G.A. Zdorov'esberegayuschee obrazovatel'noe prostranstvo. *Obrazovanie i nauka bez granic: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya.* 2017; № 5: 235-238.
12. Salahova E.A. Sistemnyjj podhod kak metodologicheskaya osnova formirovaniya professional'nyh kompetencij u studentov vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 2 (111): 287-289.
13. Kofanova L.V. Formirovanie cennostnogo otnosheniya uchaschihsya k zdorov'yu v zdorov'esberegayuschem obrazovatel'nom prostranstve obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: yuzhnoe izmerenie.* 2011; № 3: 126-132.
14. Ahmetvalieva M.G. Metodicheskie podhody k postroeniyu bezopasnoj zdorov'esberegayuschej obrazovatel'noj sredy v sisteme vysshego obrazovaniya. *Novoe v psihologo-agogicheskih issledovaniyah.* 2024; № 2 (73): 9-15.


*Статья поступила в редакцию 24.09.25*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-323-325

***Alekseeva P.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (Saint Petersburg, Russia), E-mail: Polina.m.alekseeva@mail.ru*

**CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A NOVICE UNIVERSITY TEACHER: FOREIGN EXPERIENCE.** The study addresses the pressing issue of developing and implementing a professional support system for beginning university teachers. The purpose of the study is to determine conditions for developing a professional support system for beginning university teachers based on an analysis of international experience. The objectives of the study include analyzing theoretical sources on the development of professional support systems for beginning university teachers, analyzing support programs at universities in Germany, France, and Canada, and identifying approaches to program implementation. The research methods include a historiographic review of academic sources devoted to the adaptation, career growth, and support of teachers at the initial stage of their professional careers. Formal logical analysis, systematization, and generalization of the data obtained were used, as well as comparative analysis and descriptive analysis for a detailed description of the identified patterns. The article presents a systematization of the pedagogical conditions for the development of an effective support system. Key conditions contributing to the successful adaptation and professional growth of beginning teachers are identified, and pedagogical conditions are identified depending on the sociocultural and educational contexts of foreign countries. The scientific novelty lies in the fact that the main forms of support for beginning teachers in Germany, France and Canada have been identified, approaches to the implementation of these programs have been considered, and the conditions for the development of a system for supporting the professional activities of beginning university teachers have been determined based on an analysis of international experience.

*Key words:* **novice teacher, support of professional activity, adaptation, foreign experience, professional development**

***П.М. Алексеева****, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП), г. Санкт-Петербург, E-mail: Polina.m.alekseeva@mail.ru*

# УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Данное исследование посвящено актуальной проблеме развития и реализации системы сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза. В статье рассмотрены условия развития системы сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза на основе анализа зарубежного опыта. В статье представлена систематизация педагогических условий развития эффективной системы сопровождения. Выделены ключевые условия, способствующие успешной адаптации и профессиональному росту начинающих преподавателей, выявлены педагогические условия в зависимости от социокультурных и образовательных контекстов зарубежных стран. Автором выявлены основные формы поддержки начинающих преподавателей в Германии, Франции и Канаде, рассмотрены подходы к реализации данных программ, а также определены условия развития системы сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза на основе анализа зарубежного опыта.

*Ключевые слова:* **начинающий преподаватель, сопровождение профессиональной деятельности, адаптация, зарубежный опыт, профессиональное развитие**

Интеграция начинающего преподавателя в академическую среду высшего учебного заведения представляет собой сложный процесс, определяющий дальнейшую профессиональную деятельность преподавателя вуза и влияющий на качество учебного процесса в целом. При этом результативная система сопровождения способствует не только адаптации молодого специалиста к новым условиям труда, но и стимулирует его профессиональный рост, развитие педагогического мастерства и научно-исследовательской компетентности. Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях расширяющихся международных контактов в области образования и возрастающей конкуренции на рынке труда, что требует от преподавателей непрерывного совершенствования профессиональных навыков и соответствия международным стандартам [1, с. 204]. В контексте российской системы высшего образования изучение зарубежного опыта сопровождения профессиональной деятельности начинающих преподавателей представляется важным и перспективным направлением. На наш взгляд, анализ практик, применяемых в ведущих университетах мира, позволяет выявить наиболее эффективные стратегии и инструменты поддержки, а также адаптировать их к специфике отечественного образовательного пространства.

Цель исследования – выявление ключевых условий развития системы сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза на основе анализа зарубежного опыта, что позволит разработать научно обоснованные рекомендации по совершенствованию существующих программ и механизмов поддержки молодых специалистов в российских университетах.

Задачи исследования:

– анализ теоретических источников по развитию системы сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза;

– проанализировать программы сопровождения в университетах Германии, Франции, Канады;

– выявить подходы к реализации программ.

В настоящее время, когда российские вузы стремятся к повышению конкурентоспособности на международной арене, вопрос качества преподавательского состава приобретает первостепенное значение. Начинающие преподаватели, несмотря на высокий уровень теоретической подготовки, зачастую испытывают затруднения в адаптации к реалиям педагогической деятельности, требующей не только глубоких знаний предметной области, но и развитых коммуникативных навыков, умения организации учебного процесса и эффективного взаимодействия со студентами. В этой связи изучение зарубежных моделей сопровождения профессиональной деятельности начинающих преподавателей, направленное на преодоление этих трудностей, представляется крайне актуальным.

Анализ зарубежного опыта показывает, что эффективные системы поддержки начинающих преподавателей опираются на комплексный подход, включающий в себя менторство, коучинг, тренинги и семинары, а также создание благоприятной среды для профессионального роста и обмена опытом. В частности, в университетах Германии, Франции и Канады активно применяются программы, позволяющие молодым преподавателям получить практический опыт под руководством опытных наставников, а также принимать участие в научно-исследовательской деятельности. Одним из элементов такой системы поддержки является также создание платформ для обмена опытом между начинающими преподавателями, что способствует формированию профессионального сообщества и снижает чувство изоляции.

Ключевым условием успешного внедрения зарубежного опыта в практику российских вузов является его адаптация к специфике отечественной образовательной системы, принимающей во внимание исторические традиции, нормативно-правовую базу и социокультурные особенности. Необходимо разработать результативные программы сопровождения, учитывающие индивидуальные потребности начинающих преподавателей и особенности конкретных дисциплин. Важным аспектом является также подготовка квалифицированных менторов и коучей, способных оказать эффективную поддержку молодым специалистам.

Таким образом, исследование зарубежного опыта сопровождения профессиональной деятельности начинающих преподавателей вузов представляется перспективным направлением, способствующим повышению качества преподавательского состава и конкурентоспособности российских университетов.

Научная новизна состоит в том, что выявлены основные формы поддержки начинающих преподавателей в Германии, Франции и Канаде, рассмотрены подходы к реализации данных программ, а также определены условия развития системы сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза на основе анализа зарубежного опыта.

Теоретическая значимость включает в себя анализ научных источников, посвященных адаптации, карьерному росту и поддержке педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности.

Практическая значимость заключается в том, что выделены как общие тенденции, так и расхождения в подходах к реализации системы сопровождения начинающих преподавателей, что может быть значимым для повышения конкурентоспособности российских университетов.

Теоретической базой исследования послужили работы таких авторов, как Ф.Ф. Гумерова, Р.М. Латыпова, В.С. Харрасова [2], А.Х. Курашинова, З.И. Дадова [3], М.А. Ларионова [4], А.Л. Латухина [5], Л.Ю. Монахова [6] и др.

Некоторые методические аспекты изучения зарубежного опыта поддержки преподавателей высшей школы были исследованы на основе трудов таких авторов, как Ле Као, Хыу Хюйнь [7], На Ву, Ибин Лю [8] и др.

Методология исследования основана на комплексе методологических подходов, включающих историографический обзор академических источников, посвященных адаптации, карьерному росту и поддержке педагогов на начальном

этапе их профессиональной деятельности. Применялись методы формально-логического анализа, систематизации и генерализации полученных данных, а также сравнительный анализ и метод дескриптивного анализа для детального описания выявленных закономерностей.

Историографический анализ позволил установить эволюцию научных взглядов на проблему адаптации. Формально-логический анализ использовался для выявления причинно-следственных связей. Систематизация и обобщение обеспечили структурированное представление результатов, а сопоставление и метод дескриптивного анализа способствовали формированию целостной картины изучаемого феномена.

Зарубежный опыт поддержки профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза представляет собой комплекс мер, включающих менторство, тренинги, исследовательские гранты и программы развития педагогического мастерства. В рамках исследования был рассмотрен опыт Германии, Франции и Канады, университеты которых являются флагманами зарубежной академической системы высшего образования.

В Германии система поддержки начинающих преподавателей (Nachwuchswissenschaftler) реализуется через различные программы, инициируемые как федеральным правительством, так и самими университетами. В частности, в Университете Гейдельберга с 2000 года действует программа *Heidelberg Graduate Academy*, которая предлагает семинары по дидактике высшей школы, управлению научными проектами и лидерством. Также университет активно внедряет менторские программы, в рамках которых опытные профессора оказывают индивидуальную поддержку молодым коллегам [9].

Помимо институциональных программ существенную роль в поддержке восходящих звезд науки играют целевые гранты, нацеленные на стимулирование ранних этапов научной карьеры. Ярким примером служит программа *Emmy Noether Programme* Немецкого научно-исследовательского общества (DFG), предоставляющая молодым ученым уникальную возможность возглавить собственную исследовательскую группу и обрести независимость в проведении новаторских исследований на заре их профессионального пути. Финансирование покрывает расходы на персонал, специализированное оборудование и научные командировки, формируя тем самым оптимальную среду для реализации прорывных исследовательских проектов.

Немецкие университеты также активно используют *tenure-track positions* в качестве стратегического инструмента привлечения и удержания перспективных молодых ученых. *Tenure-track position* подразумевает, что после прохождения испытательного срока (как правило, 5–7 лет) и при условии успешной аттестации достижений преподаватель удостаивается постоянной должности профессора (tenure). Данный механизм обеспечивает стабильность и предсказуемость карьерного роста, что является критически важным фактором для привлечения талантливых исследователей, стремящихся к долгосрочной научной деятельности.

Следует подчеркнуть, что система поддержки Nachwuchswissenschaftler не ограничивается исключительно финансовыми вливаниями и институциональными мерами. Значительное внимание уделяется развитию так называемых «мягких навыков» (soft skills), являющихся необходимым условием для успешной научной карьеры. Сюда входит обучение навыкам академического письма, эффективной презентации результатов исследований, тайм-менеджменту и коммуникативной компетентности в научной среде. Многие университеты предлагают специализированные курсы и семинары, направленные на формирование всесторонне развитых и конкурентоспособных специалистов. Более того, одним из значимых элементов поддержки молодых ученых в зарубежных университетах является создание благоприятной рабочей атмосферы, способствующей гармоничному балансу между профессиональной деятельностью и личной жизнью. Университеты все чаще внедряют гибкие графики работы, предлагают возможности удаленной работы и предоставляют услуги по уходу за детьми, стремясь облегчить совмещение научной деятельности с семейными обязанностями.

В Техническом университете Мюнхена значительное внимание уделяется развитию исследовательских компетенций начинающих преподавателей. При поддержке *TUM Graduate School* предлагаются гранты для участия в международных конференциях и стажировках, а также финансирование пилотных исследовательских проектов [10]. В свою очередь, университет Фрайбурга акцентирует внимание на развитии навыков преподавания в цифровой среде и предлагает специализированные курсы и воркшопы по использованию современных образовательных технологий [11].

Во Франции поддержка начинающих преподавателей (Maître de Conférences) интегрирована в систему Национального совета университетов. Университет Сорбонна предлагает программу *Formation Pédagogique Universitaire*, включающую модули по разработке учебных курсов, оценке знаний студентов и управлению академической успеваемостью [12]. В то же время университет Париж-Сакле развивает сеть *Écoles Doctorales*, предоставляющую начинающим преподавателям возможность участвовать в исследовательских проектах и получать экспертную поддержку от опытных ученых [13]. Университет Экс-Марсель реализует программу *Accompagnement Pédagogique*, в рамках которой начинающие преподаватели получают индивидуальные консультации по вопросам педагогической практики и разработке инновационных методов обучения [14].

В свою очередь, канадские университеты демонстрируют комплексный подход к поддержке начинающих преподавателей (Assistant Professors). В Университете Торонто действует специальный центр поддержки начинающих преподавателей *Centre for Teaching Support and Innovation*, предоставляющий семинары и индивидуальные консультации по вопросам разработки учебных курсов, применения активных методов обучения и оценивания успеваемости студентов [15].

Университет Британской Колумбии предоставляет начинающим преподавателям доступ к факультативным программам профессионального развития *Faculty Development Program*, в рамках которого организуются менторские программы, тренинги по лидерству и управлению конфликтами, а также гранты на исследовательские проекты в области образования [16]. Со своей стороны университет Макгилла реализует программу *Teaching and Learning Services*, предлагающую начинающим преподавателям возможность получить сертификат о прохождении курсов повышения квалификации в области педагогики высшей школы [17].

Таблица 1

Основные формы поддержки начинающих преподавателей в Германии, Франции и Канаде

| Страна | Университет | Программа/ Инициатива | Целевая аудитория | Основные направления поддержки | Формы поддержки | Ответственная структура |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Германия | Университет Гейдельберга | Heidelberg Graduate Academy | Nachwuchswissenschaftler | Дидактика высшей школы, управление научными проектами, лидерство | Семинары, менторство | Heidelberg Graduate Academy |
| Германия | Технический университет Мюнхена | TUM Graduate School | Nachwuchswissenschaftler | Развитие исследовательских компетенций | Гранты на конференции и стажировки, финансирование пилотных проектов | TUM Graduate School |
| Германия | Университет Фрайбурга | Специализированные курсы и воркшопы | Nachwuchswissenschaftler | Развитие навыков преподавания в цифровой среде | Курсы, воркшопы | Отсутствует явное указание |
| Франция | Университет Сорбонна | Formation Pédagogique Universitaire | Maître de Conférences | Разработка учебных курсов, оценка знаний студентов, управление успеваемостью | Модульные курсы | Отсутствует явное указание |
| Франция | Университет Париж-Сакле | Écoles Doctorales | Maître de Conférences | Участие в исследовательских проектах, экспертная поддержка | Исследовательские проекты, менторство | Écoles Doctorales |
| Франция | Университет Экс-Марсель | Accompagnement Pédagogique | Maître de Conférences | Педагогическая практика, разработка инновационных методов обучения | Индивидуальные консультации | Отсутствует явное указание |
| Канада | Университет Торонто | Centre for Teaching Support and Innovation | Assistant Professors | Разработка учебных курсов, активные методы обучения, оценивание успеваемости | Семинары, консультации | Centre for Teaching Support and Innovation |
| Канада | Университет Британской Колумбии | Faculty Development Program | Assistant Professors | Менторство, лидерство, управление конфликтами, исследовательские проекты в области образования | Менторские программы, тренинги, гранты | Отсутствует явное указание |
| Канада | Университет Макгилла | Teaching and Learning Services | Assistant Professors | Повышение квалификации в области педагогики высшей школы | Курсы повышения квалификации | Teaching and Learning Services |

Однако следует отметить, что представленная в табл. 1 информация является ограниченной и требует дополнительного исследования для получения более полного и точного представления о функционировании данных программ.

Анализ зарубежного опыта реализации программ сопровождения начинающих преподавателей указывает на следующие общие тенденции: во-первых, большинство программ ориентированы на развитие как педагогических, так и исследовательских компетенций начинающих преподавателей. Во-вторых, наиболее распространенными формами поддержки являются семинары, воркшопы, консультации, менторство и грантовая поддержка [18, с. 57]. Вместе с тем наблюдаются и значительные расхождения в подходах к реализации программ. В частности, различия касаются, прежде всего, целевой аудитории, глубины и продолжительности обучения, а также специфики предлагаемых модулей. Некоторые программы ориентированы исключительно на преподавателей определенных дисциплин или факультетов, в то время как другие предлагают широкий спектр курсов, доступных для всех начинающих педагогов университета. Кроме того, необходимо учитывать факторы, которые могут влиять на результативность программ: организационная культура университета, доступность ресурсов, уровень поддержки со стороны руководства и мотивация самих преподавателей. Для достижения оптимальных результатов необходимо адаптировать программы к специфическим потребностям начинающих преподавателей и учитывать особенности конкретной образовательной среды.

Таким образом, зарубежный опыт поддержки начинающих преподавателей вуза характеризуется разнообразием подходов и инструментов, ориентированных на развитие педагогических, исследовательских и управленческих компетенций. Акцент делается на менторстве, тренингах, грантовой поддержке и развитии навыков преподавания в цифровой среде.

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы: к числу универсальных условий относятся наличие институциональной поддержки (менторство, программы повышения квалификации, а также создание благоприятной рабочей среды, ориентированной на поддержку и развитие начинающих преподавателей). При этом необходимым условием является и развитие рефлексивных навыков у начинающих преподавателей, позволяющих им анализировать свою практику и корректировать ее в соответствии с потребностями начинающих преподавателей и требованиями образовательных стандартов современной высшей школы.

Специфические условия, в свою очередь, связаны с особенностями национальных систем образования и традициями академической культуры. В странах с сильной научно-исследовательской ориентацией (например, в Канаде и Германии) акцент делается на развитии исследовательских компетенций преподавателей, в то время как в странах с более практико-ориентированным образованием, в частности в университетах Франции, больше внимания уделяется развитию педагогических навыков.

Таким образом, зарубежный опыт показывает, что успешная система сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза должна учитывать, как универсальные принципы, так и специфические контекстуальные факторы.

Библиографический список


1. Cynthia N., Ntshuntshe Z. Experiences of online teaching in South African university: Towards teacher professional development. *International Journal of Research in Business and Social Science*. 2024; № 13 (8): 203–211.
2. Гумерова Ф.Ф., Латыпова Р.М., Харрасова В.С. Непрерывное образование как условие профессионального становления педагога. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*. 2023; № 2 (70): 124–132.
3. Курашинова А.Х., Дадова З.И. Рефлексия в профессиональном становлении педагога. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 68-2: 102–112.
4. Ларионова М.А. Особенности развития профессионализма преподавателя вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2009; № 2: 63–65.
5. Латухина А.Л. Профессиональный портрет преподавателя русского языка как иностранного: компетентностный подход. *Вестник Мининского университета*. 2020; № 4: 67–89.
6. Монахова Л.Ю. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога. *Образование и науки*. 2017; № 4: 9–38.
7. Le Cao, Huu Huynh. Mindfulness Interventions into University Teachers' Well-Being and Professional Development: An Empirical Analysis. *Harnessing Happiness and Wisdom for Organizational Well-Being*. 2024: 409–426.
8. Na Wu, Yibing L. Professional Development of Chinese University-Based Teacher Educators Working as Guide Professors in the Reciprocal Learning Program. *West-East Reciprocal Learning in Teacher Education*. 2024: 221–239.
9. *Heidelberg Graduate Academy*. Available at: https://www.graduateacademy.uni-heidelberg.de/index_en.html
10. *Technical University of Munich*. Available at: https://www.tum.de/en/
11. Universität Freiburg. Available at: https://uni-freiburg.de/
12. Sorbonne Université. Available at: https://www.sorbonne-universite.fr/
13. *Université Paris-Saclay*. Available at: http://www.universite-paris-saclay.fr/
14. *Aix-Marseille Université*. Available at: https://www.univ-amu.fr/
15. University of Toronto. Available at: https://www.utoronto.ca/
16. University of British Columbia. Available at: https://www.ubc.ca/
17. McGill University. Available at: https://www.mcgill.ca/
18. Yi Zhang, Thada Siththada. Continuous Professional Teacher Development Model in Yunnan Provincial Universities. *Humanities studies*. 2024; № 9: 56–79.


References


1. Cynthia N., Ntshuntshe Z. Experiences of online teaching in South African university: Towards teacher professional development. *International Journal of Research in Business and Social Science*. 2024; № 13 (8): 203-211.
2. Gumerova F.F., Latypova R.M., Harrasova V.S. Nepreryvnoe obrazovanie kak uslovie professional'nogo stanovleniya pedagoga. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*. 2023; № 2 (70): 124-132.
3. Kurashinova A.H., Dadova Z.I. Refleksiya v professional'nom stanovlenii pedagoga. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68-2: 102-112.
4. Larionova M.A. Osobennosti razvitiya professionalizma prepodavatelya vuza. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2009; № 2: 63-65.
5. Latuhina A.L. Professional'nyj portret prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo: kompetentnostnyj podhod. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020; № 4: 67-89.
6. Monahova L.Yu. Praksiocentrizm v professional'nom standarte pedagoga. *Obrazovanie i nauki*. 2017; № 4: 9-38.
7. Le Cao, Huu Huynh. Mindfulness Interventions into University Teachers' Well-Being and Professional Development: An Empirical Analysis. *Harnessing Happiness and Wisdom for Organizational Well-Being*. 2024: 409-426.
8. Na Wu, Yibing L. Professional Development of Chinese University-Based Teacher Educators Working as Guide Professors in the Reciprocal Learning Program. *West-East Reciprocal Learning in Teacher Education*. 2024: 221-239.
9. *Heidelberg Graduate Academy*. Available at: https://www.graduateacademy.uni-heidelberg.de/index_en.html
10. *Technical University of Munich*. Available at: https://www.tum.de/en/
11. Universität Freiburg. Available at: https://uni-freiburg.de/
12. Sorbonne Université. Available at: https://www.sorbonne-universite.fr/
13. *Université Paris-Saclay*. Available at: http://www.universite-paris-saclay.fr/
14. *Aix-Marseille Université*. Available at: https://www.univ-amu.fr/
15. University of Toronto. Available at: https://www.utoronto.ca/
16. University of British Columbia. Available at: https://www.ubc.ca/
17. McGill University. Available at: https://www.mcgill.ca/
18. Yi Zhang, Thada Siththada. Continuous Professional Teacher Development Model in Yunnan Provincial Universities. *Humanities studies*. 2024; № 9: 56-79.


*Статья поступила в редакцию 26.09.25*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-325-330

***Biserova D.A.,*** *postgraduate, Department of Pedagogy, Vitus Bering Kamchatka State University; senior teacher, Department of General Education, RSAICPE "Kamchatka IED" (Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia), E-mail: darsered@mail.ru*
***Proshina I.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia), E-mail: ideya_ryzhkova@mail.ru*

**THE BASICS AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT VALUE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY OF A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER.** The article updates the term "professionally significant value orientations of a personality," justifies its application in the framework of the presented research. The problems of value education bring to life reflections on the axiological sphere of a modern teacher, especially in the context of such an educational

subject as the Russian language. The results of the survey aimed at studying the axiological sphere of Russian language teachers reveal the presence of features of their professionally significant value orientations. The need to identify the essence and structure of the studied value orientations initiated the definition of criteria and indicators for the formation of professionally significant value orientations of the personality of a Russian language teacher, in order to develop which the potential of the professional development system is considered. The possibilities of applying the presented structural and content model of the formation of the studied value orientations in the framework of improving additional professional training programs for teachers of the Russian language are described.

*Key words:* **value orientations, Russian language teacher, professional significant value orientations of Russian language teacher, formation of value orientations, professional development system, basics and structure of value orientations**

***Д.А. Бисерова**, аспирант, ФГБОУ ВО «КамГУ имени Витуса Беринга», ст. преп., КГАУ ДПО «Камчатский ИРО», г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: darsered@mail.ru*
***И.И. Прошина**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики ФГБОУ ВО «КамГУ имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: ideya_ryzhkova@mail.ru*

# СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье актуализируется термин «профессионально значимые ценностные ориентации личности», обосновывается его применение в рамках представленного исследования. Приводятся основания, вызвавшие исследовательский интерес к проблемам ценностной сферы современного педагога, в частности учителя такого аксиологизированного учебного предмета, как русский язык. Результаты анкетирования, направленного на изучение аксиологической сферы учителей русского языка, позволили выявить наличие особенностей их профессионально значимых ценностных ориентаций. Возникшая в таком случае необходимость определить сущность и структуру изучаемых ценностных ориентаций инициировала установление критериев и показателей формирования профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка, в целях развития которых рассматривается потенциал системы повышения квалификации. В завершение исследования описываются возможности применения представленной структурно-содержательной модели сформированности изучаемых ценностных ориентаций в системе повышения квалификации с целью совершенствования дополнительных профессиональных программ курсов повышения квалификации для учителей русского языка.

*Ключевые слова:* **ценностные ориентации, учитель русского языка, профессиональные значимые ценностные ориентации учителя русского языка, формирование ценностных ориентаций, система повышения квалификации, сущность и структура ценностных ориентаций**

Защита, сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества обусловливает сегодня повышенное внимание к нравственным аспектам воспитания школьников и молодежи [1; 2]. Проблема воспитания нравственной личности неизменно затрагивает вопросы развитости аксиологической сферы современного педагога [3, с. 3–4], априори являющегося носителем эталонных ценностей для школьника. В связи с этим в фокусе внимания общественности педагоги, обучающие таким предметам, которые играют огромную роль в формировании национальной идентичности школьника, приобщении его к традиционным духовно-нравственным ценностям и русскому историко-культурному наследию – это учителя русского языка и литературы, истории и обществознания и др.

Обращение к сущности и структуре ценностных ориентаций учителя русского языка и выявление из них тех, что являются наиболее значимыми при осуществлении педагогом профессиональной деятельности, сегодня продиктовано стремлением не только обеспечить повышение качества образования школьников, воспитание нравственной личности, но и внутренней потребностью учителя в самореализации: «ценностные ориентации обусловливают профессиональное поведение, обеспечивая содержание и направленность деятельности, а также придают смысл профессиональным действиям» [4, с. 126].

Стоит отметить, что с течением времени ценностные ориентации личности, обусловившие выбор профессии педагога, претерпевают определённые изменения, инициированные сначала получением профессионального образования, а затем трудового опыта. Так, 34,5% педагогов Камчатского края, участвовавших в анкетировании, констатирующем общее состояние аксиологической сферы учителя русского языка, отметили, что мотивы, которыми они руководствовались при выборе профессии, или перестали быть значимы для них сейчас, или претерпели изменения. Поскольку анкетирование проводилось среди учителей, осуществляющих педагогическую деятельность, стаж работы которых составляет от 4 до 16 и более лет, наш исследовательский интерес вызывает процесс трансформации мотивов и ценностных ориентаций практикующего педагога, а также возможность воздействия на их формирование с целью достижения учителем профессиональной компетентности, обеспечивающей как необходимые образовательные результаты школьника, отражённые в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов, так и самореализацию педагога и его удовлетворение выбранной профессией. В таком случае потенциал формирования ценностных ориентаций учителя, значимых для осуществления профессиональной деятельности, содержится в системе повышения квалификации, именно она позволяет педагогу ликвидировать профессиональные дефициты, приобрести знания о современных образовательных методах и технологиях, поделиться, с одной стороны, и воспринять, с другой стороны, эффективные практики коллег, а также проработать профессиональную деформацию и скорректировать психологические проблемы, что в конечном итоге работает на создание собственного неповторимого стиля педагогического общения, который, по мнению В.А. Сластенина, «неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм» [5, с. 568].

Рассматривая проблему формирования ценностных ориентаций, стоит отметить, что она давно занимает умы учёных: существует немало исследований, описывающих вопросы формирования ценностных ориентаций *студентов*, обучающихся различным профессиям, достаточно разработанной является и проблема формирования ценностных ориентаций *будущих педагогов* (Н.А. Асташова, Л.В. Блинов, И.Ф. Исаев, Е.С. Красилова, С.И. Краснов, Н.Н. Никитина, М.В. Мудрая, В.А. Сластёнин, И.Л. Федотенко, Е.Н. Шиянов и др.), предметом внимания многих исследователей является и система ценностных ориентаций *педагога в профессиональной деятельности* (Н.А. Асташова, В.П. Бездухов, Ф.Н. Гоноболин, А.В. Кирьякова, Кулюткин Ю.Н., Никитина Н.Н., Сластенин В.А., Федотенко И.Л., Широких О.К. и др.), однако возможность формирования профессионально значимых ценностных ориентаций практикующего педагога, в частности учителя русского языка, уже имеющего профессиональный опыт и осуществляющего педагогическую деятельность какой-либо период времени, остается малоизученным. Нам думается, что именно исследование формирования профессионально значимых ценностных ориентаций учителя русского языка является наиболее актуальным в настоящих реалиях: именно учитель русского языка средствами учебного предмета приобщает школьников к традиционным российским духовно-нравственным ценностям и национальной культуре и опосредованно формирует их национальную идентичность, в связи с чем и содержание аксиологической сферы личности учителя русского языка находится под самым пристальным вниманием всех участников образовательного процесса и общественности – несоответствие ценностного наполнения личности учителя русского языка общественным ожиданиям и профессиональным требованиям, в том числе школьного коллектива, в котором осуществляет трудовую деятельность педагог, подчас становится поводом для претензий как к его профессиональной компетентности, так и непосредственно к самой личности. Таким образом, предпринятое нами исследование сущности и структуры профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка приобретает особую научную значимость и позволяет оценить состояние ценностной сферы учителя в динамике, а также выстроить дальнейшую работу по формированию профессионально значимых ценностных ориентаций учителя русского языка средствами системы повышения квалификации.

Целью статьи является раскрытие сущности и определение структуры профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка.

Задачи приведенного в статье исследования следующие: обосновать критерии и показатели в рамках модели формирования профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка; показать возможности системы повышения квалификации по формированию профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка.

Для реализации цели исследования использовались следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической научной литературы и нормативно-правовых актов, анкетирование, синтез и обобщение, методы психолого-педагогической диагностики профессионально значимых ценностных ориентаций личности педагога.

Научная новизна статьи заключается в определении сущности и структуры профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка.

Теоретическая значимость: разработана и обоснована структурно-содержательная модель сформированности профессионально значимых ценностных

ориентаций личности учителя русского языка, отобраны методики психолого-педагогической диагностики уровня сформированности ценностных ориентиров учителя русского языка.

Практическая значимость результатов исследования содержится в возможности применения и апробации выявленных критериев, показателей и уровней сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка в рамках курсов повышения квалификации для учителей русского языка в целях совершенствования дополнительных профессиональных программ курсов повышения квалификации для учителей русского языка.

В философской и психолого-педагогической литературе распространено понимание ценностных ориентаций как «важнейших элементов внутренней структуры личности, закреплённых жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного» [6, с. 576]. Приведённое определение не акцентирует внимание на деятельностном аспекте ценностных ориентаций, несомненно проявляющихся в поведении человека, а также на субъектно-объектных связях в отношении отбора ценностей. В рамках нашего исследования мы пользуемся наиболее устоявшимся в педагогике пониманием ценностных ориентаций, приведённым В.А. Сластёниным и Г.И. Чижаковой, по мнению которых «система ценностных ориентаций выражает отношение человека к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества, тем самым оказывая существенное влияние на его поведение и деятельность» [7, с. 128]. Подобную точку зрения на ценностные ориентации разделяет и ряд других исследователей (С.М. Вишнякова, М.В. Гузева, М.Г. Казакина, Г.М. и А.Ю. Коджаспировы, Е.Л. Руднева, Л.Д. Старикова, П.В. Степанов, А.А. Тоскина). Поскольку в рамках настоящего научного изыскания нас интересуют ценностные ориентации личности педагога, а именно – учителя русского языка, обусловливающие его профессиональное поведение, мы склонны использовать в своей работе термин «профессионально значимые ценностные ориентации личности», подчеркнув первичность личности учителя при выборе ценностей и ценностных ориентаций, значимых для осуществления ими профессиональной деятельности.

Однако ряд исследователей термин «профессионально значимые ценностные ориентации личности» педагога склонны использовать в качестве синонима профессионально-ценностных ориентаций – это понятие, в свою очередь, было введено в научный словарь педагогики В.А. Сластёниным и Н.Н. Никитиной [8]. Они трактуют его как «систему устойчивых избирательных отношений учителя к наиболее значимым аспектам профессиональной деятельности, формирующихся на основе широкого спектра всех духовных отношений личности» [8].

Е.Л. Руднева именует этот феномен профессиональными ценностными ориентациями и предлагает следующее определение: «профессиональные ценностные ориентации – элементы внутренней структуры личности, выражающие ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и определенным компонентам профессиональной деятельности» [9, с. 47].

Как мы видим, ученые не делают различия в именовании рассматриваемой категории – профессиональные ценностные ориентации или профессионально-ценностные ориентации. Однако если некоторые исследователи, трактовки понимания рассматриваемого понятия которых мы привели выше, сходятся во мнении, что профессиональные ценностные ориентации или профессионально-ценностные ориентации в обобщённом виде – это отношение личности к её профессиональной деятельности, то некоторые изыскатели склонны считать профессиональные ценностные ориентации или профессионально-ценностные ориентации:

– *системой ценностей* – «системой признаваемых студентом (учителем) педагогических ценностей и принятых им в качестве собственных принципов, идеалов, убеждений, установок и отношений к особенностям педагогической профессии» (Е.Г. Слободнюк) [10, с. 50]; «совокупностью профессионально значимых ценностей – знаний, умений и отношений будущего учителя, способствующих профессионально-личностному самосовершенствованию и осуществлению эффективной педагогической деятельности» (И.Е. Емельянова) [11, с. 10];

– *системой направленности* – «системой профессиональной направленности личности учителя, которая является внутренним регулятором и показателем его профессионального развития» (А.А. Печерская) [12, с. 192].

– *системой установок и отношений* – «системой установок и отношений личности к особенностям профессии, отражающим содержание и сущность профессиональной деятельности, определяющим ее цели и средства и, соответственно, регулирующим поведение личности в профессиональной деятельности» (Т.М. Матюшкова) [13 с. 155].

Часть исследователей склонны при определении профессиональных ценностных ориентаций ставить во главу угла сразу профессионала или будущего профессионала, другие говорят о личности в профессии. Для целей нашего исследования мы принимаем личность за объект изучения, в таком случае наиболее оптимальным является определение профессионально значимых ценностных ориентаций личности педагога, данное Г.А. Репринцевой: «Профессионально значимые ценностные ориентации личности учителя – это ядро ценностного сознания личности педагога, определяющее общую направленность интересов личности, иерархию индивидуальных предпочтений, целевую и мотивационную программы, уровень притязаний и престижных предпочтений, селекционные критерии значимости» [14]. Отношение личности к важным элементам собственной профессиональной деятельности педагога и образуют рассматриваемые нами ценностные ориентации учителя.

С целью выявления состояния ценностной сферы учителей русского языка в Камчатском крае проведено анкетирование, одним из заданий которого было ранжирование различных значимых качеств, чувств, ценностей и условий исполнения профессиональной деятельности. Участники анкетирования отобрали в качестве максимально значимых для учителя русского языка в профессии, дав оценку 10 баллов:

– личные качества и способности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности – *профессиональная компетентность* (82,8%);

– условия осуществления профессиональной деятельности – *педагогический отпуск* (72,4%) и *гарантированная оплата труда* (58,6%);

– профессиональную направленность и чувства – *любовь к русскому языку* (65,5%) и *любовь к чтению* (65,5%);

– гуманистические ценности – *ответственность, доброта, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, возможность передать знания* (по 58,6%) и *трудолюбие* (55,2%).

Те сентенции, которые были выбраны менее чем 50% респондентов, мы не учитывали в указанном обзоре в виду малой информативности по сравнению с приведёнными.

Разработанные в задании анкетирования для ранжирования положения намеренно представляли собой ценности и ценностные ориентации разного вида и порядка: материальные, личностные, гуманистические и другие, с целью получить наиболее объективные результаты, отражающие реальное состояние ценностной сферы опрошенных учителей. Анализ представленных данных показал значимость для осуществления педагогической деятельности учителем русского языка и *профессиональной компетентности*, и *определённых условий труда*, однако важными для нашего исследования являются те значения, которые набрали *профессиональная направленность и чувства любви к языку и чтению*. Отметим, что *гуманистические ценности* на высшую ступень значимости поставили чуть более половины участников анкетирования. Изучив выбранные респондентами ценности и ценностные ориентации, мы обратили внимание на большую значимость для педагогов характерных только для учителей русского языка чувств, таких как любовь к русскому языку и любовь к чтению, неизменно влияющие на ценностные ориентации личности педагога рассматриваемого учебного предмета.

Согласившись с И.В. Федосовой в том, что «ценностные ориентации в рамках педагогической науки являются одной из важнейших характеристик личности, центральным и доминирующим её компонентом, определяющим относительно устойчивое избирательное отношение субъекта к окружающей действительности, мотивирующим к действию и оказывающим значительное влияние на выбор формы поведения» [15, с. 75], мы, подкрепив результатами анкетирования собственное мнение о том, что профессионально значимые ценностные ориентации личности учителя русского языка имеют собственную специфику, предприняли попытку определения структурно-содержательной модели сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка (табл. 1), в рамках которой установили критерии и соответствующие им показатели, распределённые по уровням сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка. Указанная модель позволит подтвердить или опровергнуть возможность формирования исследуемых ценностных ориентаций средствами системы повышения квалификации.

Выделенные структурно-содержательные компоненты профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка взаимосвязаны и воздействуют друг на друга. Для каждого структурного компонента были определены соответствующие показатели, представленные в динамике по уровням сформированности необходимых ценностных ориентиров (мы используем этот термин в качестве синонима понятия «ценностные ориентации»). Стоит отметить, что в качестве показателей сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка по каждому из критериев отобраны те, что поддаются измерению, описанию и фиксации, в том числе в динамике. Степень сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка была определена тремя уровнями: уровнем спонтанной сформированности ценностных ориентиров (низкий уровень), ситуативной сформированности ценностных ориентиров (средний уровень) и системной сформированности ценностных ориентиров (высокий уровень). Выявить уровень сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка для каждого из структурных компонентов, согласно модели, можно с помощью определённых по каждому критерию методов психолого-педагогической диагностики.

Признаками или критериями сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка, по нашему мнению, выступают те компоненты профессионально обусловленной структуры личности педагога, которые позволяют оценить и отрегулировать деятельность педагога: эмоционально-оценочный, познавательно-ориентационный, мотивационно-волевой, деятельностно-рефлексивный компоненты.

*Эмоционально-оценочный компонент* структуры профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка позволяет выявить отношение личности к себе, объектам, явлениям и ситуациям, в том числе и к профессиональной деятельности. Показателями сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка по эмоционально-оценочному критерию являются:

– *принятие общечеловеческих и профессиональных ценностей* – принятие и положительная оценка общечеловеческих и профессиональных ценностей обусловливает профессиональную успешность и саморазвитие педагога, признание его авторитета, саморазвитие;

– *сформированность профессиональных чувств учителя* – зрелость профессиональных чувств отражает профессиональную культуру педагога, входит в структуру его профессиональной компетентности.

При высшей степени сформированности ценностных ориентаций этот компонент определяется системностью в проявлении общечеловеческих и профессиональных ценностей и устойчивыми положительными профессиональными чувствами.

Проследить уровень сформированности ценностных ориентаций по эмоционально-оценочному критерию можно при помощи методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и кейс-метода.

*Познавательно-ориентационный* компонент структуры профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка позволяет выявить нацеленность педагога на получение новых предметно-методических знаний, а также на своевременную ликвидацию профессиональных дефицитов. Показателями сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка по указанному критерию мы считаем:

– *осознание значимости русского языка и отечественного культурного наследия, знание традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества и способов приобщения к ним школьников*;

– *когнитивный выбор*.

Поскольку отбор методов и средств представления учебной информации, а также ответственность при осуществлении профессиональной деятельности реализуется на основе ценностных ориентаций учителя русского языка.

При высоком уровне сформированности ценностных ориентаций этот компонент определяется стремлением к приобщению школьников к осознанию значимости русского языка и отечественного культурного наследия, к знанию традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также высоким уровнем профессиональных знаний и экспертностью.

Определить уровень сформированности ценностных ориентаций по познавательно-ориентационному критерию можно при помощи таких методов измерения, как анализ профессиональных дефицитов (тест), контент-анализ, беседа.

*Мотивационно-волевой* компонент структуры профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка позволяет выявить цели, ценностные установки, потребности и мотивы осуществления педагогом профессиональной деятельности. В качестве показателей сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка по этому критерию нами выбраны:

– *потребность приобщать школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям и отечественному культурному наследию;*

– *саморегуляция;*

– *стремление к профессионально-личностному саморазвитию и самореализации.*

Таблица 1

Структурно-содержательная модель сформированности
профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка

| Критерии / Уровни | Эмоционально-оценочный | Познавательно-ориентационный | Мотивационно-волевой | Деятельностно-рефлексивный |
|---|---|---|---|---|
| Показатели | Принятие общечеловеческих и профессиональных ценностей;<br>сформированность профессиональных чувств учителя | Осознание значимости русского языка и отечественного культурного наследия;<br>знание традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества и способов приобщения к ним школьников;<br>когнитивный выбор | Потребность приобщать школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям и отечественному культурному наследию;<br>саморегуляция;<br>стремление к профессионально-личностному саморазвитию и самореализации | Объективация общечеловеческих и традиционных духовно-нравственных ценностей русского общества в профессиональной деятельности;<br>способность к рефлексии;<br>дополнительное профессиональное образование (ДПО) |
| Уровень спонтанной реализации профессионально значимых ценностных ориентаций личности (низкий уровень) | Отрицательное или нейтральное отношение к общечеловеческим и профессиональным ценностям;<br>несформированные профессиональные чувства учителя | Размытые представления о значимости русского языка и отечественного культурного наследия;<br>незнание традиционных российских духовно-нравственных ценностей;<br>множественные профессиональные дефициты | Отсутствие потребности приобщать школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям и отечественному культурному наследию;<br>низкий уровень способности к саморегуляции;<br>снижена мотивация к профессионально-личностному саморазвитию и самореализации, нежелание включаться в систему ДПО | Не в полной мере объективирует профессионально значимые ценностные ориентации личности в педагогической деятельности;<br>низкий уровень способности к рефлексии;<br>повышение квалификации по необходимости, низкая посещаемость методических мероприятий |
| Уровень ситуативной реализации профессионально зна-чимых ценостных ориентаций личности (средний уровень) | Преимущественно нейтральное отношение к общечеловеческим и профессиональным ценностям;<br>избирательное, ситуативно обусловленное проявление профессиональных чувств по отношению к ценностям | Ситуативное признание значимости русского языка и отечественного культурного наследия;<br>знание традиционных российских духовно-нравственных ценностей;<br>профессиональные дефициты | Избирательно проявляющаяся потребность в приобщении школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям и отечественному культурному наследию;<br>средний уровень способности к саморегуляции;<br>ситуативное обусловленное, эпизодическое саморазвитие и самореализация | Избирательная объективация общечеловеческих и традиционных духовно-нравственных ценностей русского общества в профессиональной деятельности;<br>средний уровень способности к рефлексии;<br>несистематическое посещение методических мероприятий |
| Уровень системной реализации профессионально значимых ценностных ориентаций личности (высокий уровень) | Позитивное отношение к общечеловеческим и профессиональным ценностям.<br>Устойчивые положительные профессиональные чувства. | Устойчиво проявляющееся стремление к приобщать школьников к традиционным российским духовно-нравственным ценностям и отечественному культурному наследию;<br>высокий уровень профессиональных знаний, экспертность | Ярко выраженная потребность в приобщении школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям и отечественному культурному наследию, в их сохранении и диссеминации;<br>ярко выраженное стремление к профессионально-личностному саморазвитию и самореализации | Систематическая объективация ценностей;<br>высокий уровень педагогической рефлексии;<br>получение дополнительного профессионального образования, активное участие в методических мероприятиях, в том числе в качестве преподавателя |
| Методы | Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;<br>кейс-метод | Анализ профессиональных дефицитов (тест);<br>контент-анализ;<br>беседа | Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан);<br>опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой;<br>диагностика самоактуализации личности А.В. Лазукина (в адаптации Н.Ф. Калина) | анализ продуктов деятельности (эссэ);<br>метод экспертных оценок;<br>рефлексивный дневник;<br>тест «Какой я педагог» (модификация Р.Р. Калининой) |

Профессиональный интерес, порождаемый мотивационно-волевой сферой личности педагога, способствует пробуждению у школьника интереса к национальной духовно-нравственной культуре, проявляющейся, в свою очередь, в интересе к наблюдению за явлениями современного русского литературного языка в рамках учебного предмета.

При высоком уровне сформированности ценностных ориентаций этот компонент определяется ярко выраженной потребностью в приобщении школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям и русскому культурному наследию, в их сохранении и диссеминации, а также в ярко выраженном стремлении к профессионально-личностному саморазвитию и самореализации.

Определить уровень сформированности ценностных ориентаций по мотивационно-волевому критерию можно при помощи Диагностики мотивации достижения (А. Мехрабиан), опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой и Диагностики самоактуализации личности А.В. Лазукина (в адаптации Н.Ф. Калина).

*Деятельностно-рефлексивный* компонент структуры профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка позволяет обеспечить достижение целей обучения русскому языку, а также удовлетворение собственной педагогической деятельностью.

Показателями сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка по этому критерию являются *объективация общечеловеческих и традиционных духовно-нравственных ценностей русского общества в профессиональной деятельности*; *рефлексия*.

Руководствуясь общечеловеческими и традиционными духовно-нравственными ценностями русского общества при осуществлении профессиональных действий, учитель повышает профессиональную компетентность для достижения необходимых личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов обучения школьников русскому языку, а также, пользуясь методами педагогической рефлексии, регулирует собственные профессиональные действия.

При высоком уровне сформированности ценностных ориентаций этот компонент определяется высокой объективацией ценностей, а также высоким уровнем педагогической рефлексии.

Определить уровень сформированности ценностных ориентаций по деятельностно-рефлексивному критерию можно при помощи анализа продуктов деятельности (эссэ), метода экспертных оценок, рефлексивного дневника, теста «Какой я педагог» (модификация Р.Р. Калининой).

Описанные выше структурно-содержательные компоненты, снабжённые показателями сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка по четырем критериям с тремя уровнями сформированности, представлены в табл. 1.

Аксиологическая сфера личности при её определённой стабильности подвержена трансформационным процессам: её развитие детерминируется возрастными изменениями, связанными с накоплением профессионального опыта, расширением кругозора и формированием личностной картины мира.

Обеспечить целенаправленное развитие ценностной сферы учителя, имеющего устоявшиеся взгляды на жизненные и профессиональные реалии, возможно средствами системы повышения квалификации, имеющей в своём арсенале инструменты, направленные на представленные в структурно-содержательной модели компоненты. Однако применение тех или иных методов и форм обучения требуют адресности, которую можно обеспечить проведением констатирующей психолого-педагогической диагностики теми методами, что отобраны для определения уровня сформированности ценностных ориентаций личности, сопровождающих представленную модель (табл. 1).

Так, низкий уровень сформированности ценностных ориентаций, входящих в эмоционально-оценочный компонент, предполагает некоторую степень профессиональной деформации, работа по преодолению которой лежит не только в сфере повышения предметно-методической компетентности, но и значительной психологической поддержки, включающей обучение методам профилактики и преодоления профессиональной деформации, саморефлексии, проработки сценариев личностного и профессионального роста, способам саморегуляции и самоанализа.

Низкий уровень сформированности ценностных ориентаций, развиваемых по познавательно-ориентационному критерию, предполагает, помимо работы по ликвидации профессиональных дефицитов и повышению предметно-методических компетенций, уделение значительного внимания познанию русского историко-культурного наследия, особенностей национальной идентичности, русской картины мира и использованию для этих целей различных форм обучения, в том числе внеаудиторных.

Низкий уровень сформированности ценностных ориентаций, представленных в мотивационно-волевом компоненте, предполагает предоставление методической помощи, а для молодых педагогов и педагогов, имеющих профессиональные дефициты, наставничество, включение в курсы повышения квалификации встреч, семинаров и иных форм общения педагогов, обучающиеся которых имеют высокие образовательные результаты, разнообразных форм обмена опытом, нестандартных творческих и исследовательских задач, способствующих образовательному и профессиональному росту учителей, а также формирование удобный график занятий курсов, включающих возможность очного и дистанционного присутствия.

Низкий уровень сформированности ценностных ориентаций, определяемых по деятельностно-рефлексивному критерию, требует, помимо работы над повышением профессионального уровня, привлечения педагога к различным формам повышения квалификации: семинары, стажировочные площадки, вебинары, научно-практические конференции, мастер-классов, конкурсы, олимпиады, а также проведения тематических психолого-педагогических тренингов коммуникации, творческого мышления, воображения, решения различных педагогических ситуаций и других.

Резюмируя вышеизложенное, хотелось бы обратиться к мысли Л.М. Путиловой, что «каждый человек, являясь частью своего народа, своего поколения, в процессе обучения должен усвоить часть знаний, необходимых для подключения к социальной памяти, усваивая тем самым индивидуальные, социальные и ментально-духовные смыслы» [16, с. 24]. В немалой степени эта характеристика относится и к педагогу. Однако в ходе профессиональной деятельности личность, осуществляющая педагогическую деятельность, неизменно дифференцирует значимые и субъективно незначимые в его профессии элементы. Отношение к таким элементам профессиональной деятельности личности учителя в конечном счёте и образуют рассматриваемые в нашем исследовании ценностные ориентации.

Выявленные в ходе изучения профессионально значимых ценностных ориентаций учителя русского языка те особые ценностные ориентации, которые отличают его по содержанию учебного предмета, укрепили нас в мысли о необходимости рассмотрения их структуры и содержания, которая в дальнейшем позволит выстроить работу по повышению квалификации учителя русского языка с учётом возможности корректировки ценностных ориентаций, сформированных на недостаточном уровне по выделенным критериям.

В результате была разработана Структурно-содержательная модель сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка.

В Модель вошли структурно-содержательные компоненты, снабжённые показателями сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка по четырем критериям с тремя уровнями сформированности: критерии (эмоционально-оценочный; познавательно-ориентационный; мотивационно-волевой; деятельностно-рефлексивный) и уровни (*спонтанной реализации профессионально значимых ценностных ориентаций личности* (низкий уровень); *ситуативной реализации профессионально значимых ценностных ориентаций личности* (средний уровень); *уровень системной реализации профессионально значимых ценностных ориентаций личности* (высокий уровень)).

Также в структуру модели вошли методы и методики диагностики критериев сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка.

Представленная в исследовании структурно-содержательная модель сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций учителя русского языка оказывает большую помощь при составлении программ курсов повышения квалификации на том основании, что позволяет при использовании подобранных по каждому критерию методик психолого-педагогической диагностики выявить начальный уровень сформированности исследуемых ценностных ориентаций и отследить их динамику, а благодаря указанному содержанию адаптировать дополнительные профессиональные программы курсов повышения квалификации под нужды специфически, а иногда и индивидуально направленной работы по повышению профессиональной компетентности учителя русского языка.

В качестве экспериментальной базы исследования внедрения ценностного подхода к организации и содержанию повышения квалификации учителей русского языка будет выступать Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Камчатский институт развития образования». Результаты эксперимента будут изложены в последующих публикациях авторов.

Библиографический список


1. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
2. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/
3. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности:* коллективная монография. Серия: Научные школы. Брянск, 2013: 25–36.
4. Брагина Ю.В. Формирование ценностно-профессиональных ориентаций студентов металлургического колледжа. *Педагогическое образование в России.* 2015; № 6: 125–131.

5. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*, 2002.
6. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1989.
7. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва, 2003.
8. Никитина Н.Н. *Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя*. Москва, 2002. Available at: https://pedagogika-cultura.ru/images/html/Nikitina/Nikit_main.htm
9. Руднева Е.Л. *Педагогические основы формирования жизненных и профессиональных ориентаций у студентов*. Кемерово, 2004.
10. Слободнюк Е.Г. *Профессионально-ценностные ориентации: Теоретический анализ*. Санкт-Петербург, 2011.
11. Емельянова И.Е. *Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
12. Печерская А.А. Психологическое исследование профессиональных ценностей как регуляторов и показателей профессионального развития учителей. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 5 (118): 192–197.
13. Матюшкова Т.М. Структура профессионально-ценностных ориентаций студентов музыкального отделения педагогического колледжа. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2015; № 4: 154–161.
14. Репринцева Г.А. Особенности ценностных ориентаций педагогов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 3. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf
15. Федосова И.В. Проблема ценностных ориентаций в научной литературе. *Ценности и смыслы*. 2009; № 2: 75–92.
16. Путилова Л.М. *Философия и история образования*. Москва, 2024.

References

1. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 g. № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/
3. Astashova N.A. Konceptual'nye osnovy pedagogicheskoj aksiologii. *Pedagogicheskaya aksiologiya: cennostnye dominanty sovremennosti:* kollektivnaya monografii. Seriya: Nauchnye shkoly. Bryansk, 2013: 25-36.
4. Bragina Yu.V. Formirovanie cennostno-professional'nyh orientacij studentov metallurgicheskogo kolledzha. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 6: 125-131.
5. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*, 2002.
6. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1989.
7. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moskva, 2003.
8. Nikitina N.N. *Stanovlenie kul'tury professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya*. Moskva, 2002. Available at: https://pedagogika-cultura.ru/images/html/Nikitina/Nikit_main.htm
9. Rudneva E.L. *Pedagogicheskie osnovy formirovaniya zhiznennyh i professional'nyh orientacij u studentov*. Kemerovo, 2004.
10. Slobodnyuk E.G. *Professional'no-cennostnye orientacii: Teoreticheskij analiz*. Sankt-Peterburg, 2011.
11. Emel'yanova I.E. *Formirovanie professional'no-cennostnyh orientacij buduschih uchitelej v processe pedagogicheskoj praktiki v shkole*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
12. Pecherskaya A.A. Psihologicheskoe issledovanie professional'nyh cennostej kak regulyatorov i pokazatelej professional'nogo razvitiya uchitelej. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 5 (118): 192-197.
13. Matyushkova T.M. Struktura professional'no-cennostnyh orientacij studentov muzykal'nogo otdeleniya pedagogicheskogo kolledzha. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2015; № 4: 154-161.
14. Reprinceva G.A. Osobennosti cennostnyh orientacij pedagogov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 8, № 3. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf
15. Fedosova I.V. Problema cennostnyh orientacij v nauchnoj literature. *Cennosti i smysly*. 2009; № 2: 75-92.
16. Putilova L.M. *Filosofiya i istoriya obrazovaniya*. Moskva, 2024.

*Статья поступила в редакцию 29.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-330-333

***Magomeddibirova Z.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia); Professor, Department of Humanitarian Education, Dagestan Branch of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru*
***Sokolova N.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ntlsokol@mail.ru*
***Sorokopud Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow International University (Moscow, Russia); Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**INNOVATIVE APPROACHES TO INCREASING MOTIVATION OF STUDENTS IN THE HUMANITIES.** The article explores the possibilities existing in a modern Russian university for the widespread use of modern methodological approaches in improving students' academic motivation in the humanities. The authors argue that in order to ensure the further Russian economy, culture and social sphere progressive development, it is necessary to intensify the personal and professional competencies development among students of humanities. The following is the motives that modern students who receive such specialties are guided by in the course of mastering the relevant programs classification. Based on the study of these motives, an intermediate conclusion is drawn that they permeate almost all modern university activity areas. Based on this conclusion, the authors formulate five organizational and pedagogical conditions, the implementation of which will effectively develop the learning motivation. A system of methodological approaches is proposed, in conditions characteristic for the modern organization of higher education, allowing for these conditions of successful implementation.

*Key words:* **higher education, university, humanitarian fields of study, motivation for learning, methodological approaches**

***З.А. Магомеддибирова****, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: zulpat12@mail.ru*
***Н.И. Соколова****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва*
***Ю.В. Сорокопуд****, д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

# ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Исследуются возможности, существующие в современном российском вузе для широкого применения современных методологических подходов при повышении учебной мотивации у студентов гуманитарных направлений подготовки. В начале статьи авторы доказывают, что для обеспечения дальнейшего прогрессивного развития российской экономики, культуры и социальной сферы необходимо интенсифицировать развитие личностных и профессиональных компетенций у студентов гуманитарных специальностей. Далее приводится классификация мотивов, которыми современные учащиеся, получающие такого рода специальности, руководствуются по ходу освоения соответствующих программ. На основе изучения этих мотивов делается промежуточный вывод о том, что они пронизывают практически все сферы деятельности современного вуза. С учётом данного вывода авторами формулируются пять организационно-педагогических условий, реализация которых позволит эффективно развивать мотивацию учения. После этого предлагается система методологических подходов, в условиях, характерных для современной организации высшего образования, позволяющих обеспечить успешную реализацию данных условий.

*Ключевые слова:* **высшее образование, вуз, гуманитарные направления подготовки, мотивация учения, методологические подходы**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах нашей статьи, объясняется упоминаемой целым рядом исследователей (И.А. Зимняя [1], А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум [2]) эскалацией темпов развития телекоммуникационных средств, наблюдаемой на протяжении двух последних десятилетий. Особенно хорошо данный тренд просматривается в период между 2020 и 2025 гг. Главной причиной этого (помимо, разумеется, совершенствования материальной части и роста скоростей соединения) коллектив авторов во главе с Р.К. Джалаловым [3] называет связанный с пандемией коронавирусной инфекции переход многих организаций на дистанционный и смешанный режимы работы. Именно тогда инструменты, обеспечивающие эффективную удалённую коммуникацию, из исключительно полезного, но всё же подспорья превратились в необходимое средство осуществления практически всех видов деятельности. Соответственно, в ходе реализации большинства форм активности возросла и значимость того её сегмента, что реализуется при помощи таких технологий, т. е. собственно коммуникации.

Практическая – к разработке системы современных методологических подходов, способствующих реализации данных условий.

А.А. Береснев и З.С. Бекирова [5] мотивы реализации учебной деятельности студентами-гуманитариями делят на внешние и внутренние. В свою очередь, внешние мотивы, по мнению Т.А. Ладыкиной [4], подразделяются на положительные и отрицательные. Представим соответствующую классификацию в табл. 2.

Р.К. Джалалов, Р.К. Келбиханов и Г.К. Джелилов [3], на наш взгляд, вполне справедливо говорят о приоритете внутренних мотивов. При этом, однако, нельзя не согласиться и с точкой зрения, высказанной И.А. Зимней [1]. Данный автор полагает, что если мотивы внутренние являются более эффективными в долгосрочной перспективе, то внешние, соответственно, – в краткосрочной [1]. Соответственно, участникам педагогического процесса, реализуемого в системе высшего гуманитарного образования, следует уделять внимание равномерному развитию обоих рассмотренных выше сегментов мотивационной сферы.

Таблица 1

Влияние деятельности профессионалов, успешно освоивших в вузах гуманитарные направления подготовки, на общественный прогресс

| Аспект влияния | Особенности его реализации в условиях современного общества |
|---|---|
| Формирование толерантных взаимоотношений в социуме | Эффективная реализация представителями гуманитарных специальностей своих профессиональных обязанностей позиционируется А.А. Бересневым и З.С. Бекировой [5] в качестве одного из наиболее эффективных средств развития толерантного сознания как основы достижения гражданского согласия |
| Эффективное формирование у сограждан мировоззренческих установок, соответствующих традиционным ценностям многонационального народа РФ с одной стороны и современным реалиям – с другой | Высокий уровень владения такими дисциплинами, как история, экономическая теория, философия, политология, социология и др., с одной стороны, позволяет выпускникам соответствующих направлений логически мыслить, соотносить собственные мысли и поступки с принятыми в обществе ценностными установками, с другой – транслировать паттерны соответствующего мышления и поведения окружающим в ходе профессиональной и иных видов коммуникации |
| Содействие распространению в обществе системы моральных и нравственных ценностей | Специалисты в области экономики, управленческой деятельности и иных гуманитарных наук могут оказывать существенное положительное влияние на процесс развития у партнёров по социальному взаимодействию системы необходимых для выживания и успеха в современных условиях гражданских качеств, а равно и глубокого понимания глобальных процессов, обусловливающих особенности проблем, стоящих на пути дальнейшего прогрессивного развития современного человечества |
| Участие в дальнейшем развитии продуктивной коммуникации между нашими современниками | Способность гуманитариев к рецепции позитивного коммуникативного опыта предыдущих поколений, системное восприятие ими окружающей действительности, а также широта кругозора благоприятствуют совершенствованию форм коммуникации, в которых они так или иначе участвуют |

Это, в свою очередь, означает возрастание той роли, которую сегодня выпускники, успешно освоившие в стенах российских вузов гуманитарные направления подготовки, играют в общественном прогрессе. И это неудивительно, ведь деятельность экономистов, управленцев, а также представителей большинства других специальностей, которые можно отнести к данной категории, связана с реализацией коммуникативного взаимодействия между людьми.

В этой связи Т.А. Ладыкина [4] выделяет четыре главных аспекта того влияния, которое сегодня реализация гуманитариями профессиональной деятельности оказывает на общественный прогресс (табл. 1).

Мы видим, сколь широка зона ответственности современного выпускника гуманитарного вуза (факультета, отделения). Соответственно, подготовка кадров данного профиля также должна быть интенсифицирована.

По утверждению Р.К. Джалалова и его соавторов [3], одним из направлений совершенствования высшего гуманитарного образования в нашей стране является повышение учебной мотивации лиц, осваивающих соответствующие профили подготовки.

Цель статьи, таким образом, состоит в исследовании возможностей, существующих в условиях современного российского вуза для широкого применения инновационных подходов при повышении у студентов гуманитарных направлений подготовки учебной мотивации.

Задачи, решение которых представляется авторам необходимым для её достижения, можно сформулировать следующим образом:

– привести классификацию мотивов, которыми современные студенты-гуманитарии руководствуются по ходу освоения соответствующих программ;

– сформулировать организационно-педагогические условия, реализация которых позволит эффективно развивать мотивацию учения таких студентов;

– предложить систему современных методологических подходов, способствующих реализации данных условий.

Методы исследования, применявшиеся по ходу решения перечисленных выше задач, включали рефлексию авторами собственного педагогического опыта и анализ научно-методической литературы, посвящённой соответствующей проблематике.

Научная новизна статьи заключается в разработке классификации тех мотивов, которыми современные студенты, осваивающие в стенах российских вузов гуманитарные специальности, руководствуются в ходе соответствующей деятельности.

Теоретическая значимость сводится к формулировке ключевых организационно-педагогических условий, реализация которых позволит эффективно развивать мотивацию учения будущих профессионалов в области гуманитарных наук.

Таблица 2

Классификация мотивов реализации образовательной деятельности современными студентами гуманитарных направлений подготовки

| Внешние мотивы | |
|---|---|
| Положительные | Отрицательные |
| Намерение добиться тех или иных образовательных результатов в избранной профессиональной области | Нежелание «попадать в неприятности» |
| Стремление к соответствию результатов реализации различных форм учебной и внеучебной деятельности показателям высокого уровня | |
| Внутренние мотивы | |
| Желание молодого человека стать высококомпетентным профессионалом в области одной или нескольких гуманитарных наук | |
| Осознанное стремление формирующейся личности к освоению новых для неё компетенций и совершенствованию имеющихся | |

Ещё одной значимой её составляющей А.А. Реан с соавторами [2] называет группу мотивов, которые побудили абитуриента сделать выбор в пользу конкретных вуза и факультета. Упоминавшиеся ранее А.А. Береснев и З.С. Бекирова [5] говорят о десяти таких мотивах (табл. 3).

Таким образом, учебная мотивация современных студентов, осваивающих в пространстве вуза гуманитарные направления, пронизывает все формы и виды их активности. Соответственно, справедливым является высказывание И.А. Зимней [1] о том, что высокий уровень выраженности мотивов, относящихся к рассмотренным выше группам, может играть роль компенсатора в случае, если способности к их реализации у студента выражены недостаточно. С другой стороны, отмечает она, для данного утверждения обратное неверно [1]. Как бы ни были высоки показатели начальной обученности студента и уровень его когнитивных способностей, они ни в какой степени не будут компенсировать недостаточно высокую выраженность мотивов.

Именно поэтому многие учёные и практики (А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум [2], Р.К. Джалалов, Р.К. Келбиханов, Г.К. Джелилов [3]) уделяют повышенное внимание организационно-педагогическим условиям формирования столь важной составляющей академических успехов будущих профессионалов гуманитарных профилей. Изучение специальной литературы, доступной на сегодняшний день, позволило нам выделить пять таких условий:

Таблица 3

Мотивы, определяющие выбор конкретного направления подготовки современными студентами

| Мотивы | Влияние, которое они могут оказывать по ходу осуществления различных форм образовательной деятельности |
|---|---|
| Общественного поощрения | Для студентов, в случае с которыми данный мотив является доминирующим, основной задачей при усвоении программ высшего гуманитарного образования является одобрение значимых других, в роли которых могут выступать, например, родители, педагоги или друзья |
| Ухода от неудачи | В большинстве исследований (И.А. Зимняя [1], Т.А. Ладыкина [4], А.А.Береснев и З.С. Бекирова [5]) данный мотив относится к тем, которые не способствуют достижению студентами-гуманитариями высоких результатов. Обучающиеся, для которых он является ведущим, зачастую называют в качестве причины своих удач в осуществлении учебной работы то, что предлагавшиеся им задания были «слишком простыми», либо им «повезло». Промахи же такие студенты объясняют «неудачами» |
| Социальный | Позволяет будущему магистру, специалисту, бакалавру гуманитарного профиля позиционировать собственную активность, проявляемую в рамках различных форм и видов учебной и внеучебной деятельности в качестве эффективного инструмента, возможности которого в перспективе позволят ему занять «достойное» место в социальной иерархии |
| | Повышает эффективность формирования стремления студента к успешному освоению образовательной программы как пути овладения системой компетенций, необходимых для построения успешного будущего. Причём такие учащиеся, как правило, собираются создавать его не только для себя, но и для окружающих |
| Когнитивный | Как следует из формулировки данного мотива, учащиеся, которые демонстрируют более или менее высокий уровень его выраженности, понимают реализацию учебной и внеучебной работы как средство обеспечения доступа к новым и интересным для них данным об устройстве объективного мира |
| Стабильности и безопасности | Участие в педагогическом процессе гуманитарного вуза (факультета, отделения) воспринимается учащимся как инструмент обеспечения безопасности для себя и близких |
| Авторитета | Обучающийся стремится достичь возможно более высоких образовательных результатов. При этом осваиваемые компетенции важны для него не сами по себе, а как показатели превосходства, например, над одногруппниками |
| | При том, что студенты, в случае с которыми данный мотив может быть назван ведущим, как правило, демонстрируют достаточно высокие результаты практически во всех сферах учебной и внеучебной работы, они в большей степени, чем остальные сверстники, подвержены риску деформации нравственной направленности |
| Коммуникации | Учащийся проявляет наибольший интерес к активному участию в тех формах и видах деятельности, во время которых он может интенсивно взаимодействовать со сверстниками, младшими и старшими товарищами |
| Общественного сотрудничества | Близок к предыдущему. Однако наибольшее стремление демонстрирующие высокий уровень данного мотива молодые люди и девушки проявляют не к реализации различных форм общения, а к возможности реализовать себя в ходе помощи другим |
| | Такие студенты, как правило, демонстрируют высокий уровень развития навыков командной работы |
| Самосовершенствования | Обучающийся стремится самостоятельно осваивать новые для него темы, а также развивать определённые компетенции |
| | При достаточно высоких показателях выполнения заданий для самостоятельной работы не так успешен по ходу реализации деятельности аудиторной |
| Компенсаторный | Такой мотив, как правило, характерен для студентов с невысокими показателями успеваемости |
| | Будущие специалисты, демонстрирующие его, как правило, с успехом самовыражаются по ходу различных форм внеучебной деятельности, например, участвуя в движении спортивных волонтёров |

– установление в пространстве учебной группы (подгруппы) благоприятствующей реализации её членами когнитивной активности психологической атмосферы;

– демонстрация будущим бакалаврам, специалистам и магистрам гуманитарных наук перспективных линий в развитии осваиваемых отраслей;

– придание профессиональной направленности всем реализуемым видам и формам деятельности, как учебной, так и внеучебной;

– широкое применение по ходу аудиторной и внеаудиторной работы таких заданий и упражнений, которые с наибольшей вероятностью будут способствовать разрешению студентами разного рода ситуаций (в том числе нестандартных), в максимальной степени приближенных к реальным условиям их будущей трудовой деятельности;

– оказание студентам помощи в деле осознания как ближайших перспектив обучения, так и конечных.

Таблица 4

Современные методологические подходы к формированию учебной мотивации у студентов, осваивающих гуманитарные направления подготовки

| Подходы | | Основные принципы реализации при формировании мотивации у студентов гуманитарных направлений |
|---|---|---|
| Наименование | Краткая характеристика | |
| Профессионально-ориентированный | Предполагает реализацию системы процедур различного характера, главным отличительным признаком которой выступает направленность на реализацию содержательной стороны, а также форм, приёмов и методов, соответствующих реалиям будущей профессиональной деятельности, направленных на развитие профессионально важных качеств у будущих высококвалифицированных профессионалов. Таким образом, не только содержание учебно-методических материалов, но и пути реализации деятельности, направленной на их усвоение студентами-гуманитариями имеет смысл с точки зрения конкретных особенностей осуществления ими будущей профессиональной деятельности. Например, по ходу преподавания академической дисциплины «Иностранный язык» такой подход предполагает интенсивное развитие у обучаемых способности к беспрепятственной иноязычной коммуникации, прежде всего, в деловой сфере | Научности, при реализации которого содержание обучения должно быть направлено на ознакомление будущих специалистов гуманитарных профилей с актуальными данными науки в их областях, отражая при этом особенности их текущего состояния |
| | | Контекстности – учебная и воспитательная работа получают свою реализацию в контексте будущей профессиональной деятельности обучаемых. Это, в свою очередь, может быть достигнуто через воссоздание реальных связей и отношений, возникающих по ходу решения конкретных задач в будущей сфере ответственности студентов |
| | | Использования аутентичных материалов |
| | | Ситуативности, подразумевающей подбор таких ситуаций ситуаций из будущих сфер деятельности учащихся, разрешение которых подразумевает проявление обучаемыми различных профессиональных и личностных качеств |
| | | Всесторонности контроля – при подготовке и проведении различных форм текущего и промежуточного контроля опора на данный принцип связана с необходимостью охвата всех разделов учебной программы, полноценной проверки как профессиональных компетенций, так и (что особенно важно) навыков их практического применения |

| | | |
|---|---|---|
| Личностно-ориентированный | При реализации процесса развития учебной мотивации у студентов гуманитарных направлений в русле данного подхода повышенное внимание должно уделяться специфическим характеристикам каждого из них, тем самым обеспечивая максимальную эффективность формирования рассмотренных выше составляющих | Субъектности – учащийся выступает как активный участник педагогического процесса, а не пассивный рецепиент транслируемой ему информации |
| | | Баланса между совместной и индивидуальной индивидуальной деятельностью – студент должен научиться действовать как в индивидуальном порядке, так и в составе, например микрогрупп, предполагающих построение им эффективной коммуникации с товарищами |
| | | Опоры на индивидуальный опыт учащегося, при котором в приоритете должны быть примеры, базирующиеся на том, что знакомо обучающемуся по школьному курсу, программам других дисциплин, либо реализации иных форм активности |
| | | Вариативности – при формировании компонентов учебной мотивации необходимой является реализация индивидуального подхода к студентам |
| | | Обучения в зоне ближайшего развития – в русле личностно-ориентирвоанного подхода одной из главных задач педагогического работника становится указания учащимся пути к самостоятельному решению тех задач (упражнений, проблемных ситуаций), с которыми те, как им кажется, не могут справиться на текущем этапе обучения |
| Компетентностный | Реализация данного подхода подразумевает формирование у студентов гуманитарных направлений не знаний, но компетенций, каждая из которых представляет собой совокупность знаний, навыков и личных качеств, позволяющих с максимальной эффективностью решать задачи в конкретных профессиональных областях | Междисциплинарности – необходимые в будущей профессиональной деятельности знания, умения и навыки существуют не в изоляции друг от друга. Учащиеся должны овладеть способностью видеть связи между различными областями и эффективно использовать знания из них при решении конкретных задач |
| | | Практической направленности – профессиональная подготовка студентов-гуманитариев с необходимостью должна быть спланирована и организована с учётом особенностей реальных ситуаций, с которыми они могут столкнуться по ходу будущей реализации профессиональных обязанностей |
| Герменевтический | При его использовании в пространстве современного вуза, реализующего подготовку по гуманитарным направлениям, необходимо обращаться к практике истолкования и интерпретации знаний, зафиксированных в различных текстах. Это поможет учащимся глубже и более полно понять эти знания при максимальном учёте социокультурной обстановки, в которой они позднее будут применяться | Герменевтического круга, при котором смысл отдельных частей учебной информации понимается, исходя из понимания целого, а смысл целого, в свою очередь, – через осознание содержательной стороны частей |
| | | Множественности интерпретаций – необходимо сформировать у обучающихся понимание того, что интерпретации различными людьми (в том числе считающихся авторитетами в своих областях) одних и тех же исходных данных могут различаться. Это, в свою очередь, позволяет раскрывать не поверхностные, но глубокие смыслы изучаемых предметов, явлений и процессов |
| Этнопедагогический | Базируется на необходимости учёта этнокультурной принадлежности студентов-гуманитариев. Подразумевает интеграцию в педагогическую деятельность соответствующих традиций и обычаев | Формирования межкультурных навыков – одним из направлений обучения по гуманитарным профилям – должно стать формирование уважения к различным культурам |

Нельзя при этом говорить о том, что перечисленные выше условия не реализуются отечественными вузами в их повседневной практике. Напротив, неоднократно уже упоминавшиеся Р.К. Джалалов и его соавторы [3] утверждают, что многими современными практикующими педагогами достаточно широко применяются различные дидактические средства для повышения учебной мотивации молодых гуманитариев. Отдельно подчеркнём: речь в данном случае идёт не о спорадическом, бессистемном применении. Соответствующие инструменты, подчеркивает И.А. Зимняя [1], нередко применяются в русле перспективных методологических подходов.

Наиболее распространены профессионально и личностно ориентированные. Т.А. Ладыкина [4] говорит о принципиальной применимости данных подходов в условиях отечественного вуза, реализующего подготовку по программам гуманитарного образования. У нас нет оснований с ней спорить. Но при этом ресурсы большинства современных ОО позволяют не ограничиваться ими. Сегодня могут быть с успехом использованы ещё три подхода к формированию учебной мотивации студентов гуманитарных направлений подготовки. Рассмотрим преимущества всех пяти методологических подходов вкупе с основными принципами их реализации (табл. 4).

Основываясь на вышеизложенном, мы можем заключить, что мотивы студентов могут быть разделены на внешние и внутренние. В свою очередь, внешние мотивы подразделяются на положительные и отрицательные. Определённое значение в структуре мотивации учения лица, получающего соответствующие специальности, имеют также мотивы, побудившие абитуриента сделать выбор в пользу конкретных вуза и факультета. Влияние этих трёх групп прослеживается во всех отраслях деятельности ОО, реализующей подготовку по соответствующим направлениям.

По данной причине условия их формирования также отличаются определённым плюрализмом. При этом во многих отечественных вузах данные условия получают достаточно успешную реализацию. Однако спектр применимых при этом методологических подходов может быть расширен.

Авторам представляется, что он должен включать профессионально ориентированный, личностно ориентированный, компетентностный, герменевтический и этнопедагогический подходы.

Библиографический список


1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология.* Москва: МПСИ, 2021.
2. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика.* Санкт-Петербург: Питер, 2020.
3. Джалалов Р.К., Келбиханов Р.К., Джелилов Г.К. Повышение учебной мотивации студентов на занятиях по физике посредством искусственного интеллекта. *Проблемы современного педагогического образования.* 2025; № 87-1: 88–91.
4. Ладыкина Т.А. Пример для подражания как элемент повышения учебной мотивации студентов юридических вузов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 80-2: 185–188.
5. Береснев А.А., Бекирова З.С. Применение интерактивных методов обучения на занятиях английским языком как способ повышения мотивации и эффективности учебного процесса студентов вуза. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 76-2: 23–26.


References


1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya.* Moskva: MPSI, 2021.
2. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. *Psihologiya i pedagogika.* Sankt-Peterburg: Piter, 2020.
3. Dzhalalov R.K., Kelbihanov R.K., Dzhelilov G.K. Povyshenie uchebnoj motivacii studentov na zanyatiyah po fizike posredstvom iskusstvennogo intellekta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2025; № 87-1: 88–91.
4. Ladykina T.A. Primer dlya podrazhaniya kak `element povysheniya uchebnoj motivacii studentov yuridicheskih vuzov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 80-2: 185–188.
5. Beresnev A.A., Bekirova Z.S. Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya na zanyatiyah anglijskim yazykom kak sposob povysheniya motivacii i `effektivnosti uchebnogo processa studentov vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 76-2: 23–26.


*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 374 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-334-336

***Nikitina E.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Pedagogical Institute, Institute of Philology, Foreign Languages, and Media Communication, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: helen168@ya.ru*
***Fedotova E.L.****, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogical Institute, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: elf.irk@mail.ru*
***Bychkova O.I.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Pedagogical Institute, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: buchkovaoi@mail.ru*

**PRE-UNIVERSITY TRAINING: THE KEY TO A CONSCIOUS PROFESSIONAL CHOICE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS.** The article discusses the importance of purposeful pre-university training. The authors analyze the term "professional self-determination of high school students," identify the key principles of organizing pre-university training, and define the criteria and indicators of its effectiveness in terms of students' professional self-determination. To fully explore the topic, the authors provide a methodological toolkit for implementing career guidance in the pre-university education system and offer recommendations for improving the pre-university training system to enhance the effectiveness of students' professional self-determination. The authors conclude that consistent and systematic pre-university training contributes to the successful professional self-realization of young specialists in the future. The article states that the school provides students with the opportunity to participate in project activities, Olympiads and competitions, which contributes to the development of their research and other professionally significant skills, organizes meetings with representatives of various professions, excursions to enterprises and organizations, which allows high school students to get acquainted with the world of professions. The school provides psychological support and counseling, helping young people cope with anxiety and stress related to career choices. Accordingly, consistently and systematically organized pre-university training, understood as a well-thought-out strategy for building the professional potential of high school students, is the key to an informed career choice and successful self-realization of a young specialist in the future.

*Key words:* **pre-university training, career guidance, professional self-determination of high school students, self-development, and pre-university education objectives**

***Е.А. Никитина****, канд. пед. наук, доц., Педагогический институт, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: helen168@ya.ru*
***Е.Л. Федотова****, д-р пед. наук, проф., Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: elf.irk@mail.ru*
***О.И. Бычкова****, канд. пед. наук, доц., Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: buchkovaoi@mail.ru*

# ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА: КЛЮЧ К ОСОЗНАННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается значимость целенаправленной довузовской подготовки. Авторы анализируют термин «профессиональное самоопределение старшеклассников», выявляют ключевые принципы организации довузовской подготовки, определяют критерии и показатели ее эффективности в аспекте профессионального самоопределения обучающихся. В целях наиболее полного раскрытия темы авторы обосновывают методический инструментарий для реализации профориентационной работы в системе довузовского образования и предлагают разработанные рекомендации по совершенствованию системы довузовской подготовки для повышения эффективности профессионального самоопределения обучающихся. В заключение авторы приходят к выводу, что последовательно и систематически организованная довузовская подготовка способствует успешной профессиональной самореализации молодого специалиста в будущем. В статье делается вывод о том, что школа предоставляет обучающимся возможность участия в проектной деятельности, олимпиадах и конкурсах, что способствует развитию их исследовательских и иных профессионально значимых навыков, организует встречи с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия и в организации, что позволяет старшеклассникам познакомиться с миром профессий. Школа обеспечивает психологическую поддержку и консультации, помогая молодым людям справиться с тревогой и стрессом, связанными с выбором профессии. Соответственно, последовательно и систематически организованная довузовская подготовка, понимаемая как продуманная стратегия формирования профессионального потенциала старшеклассников, является ключом осознанного выбора профессии и успешной самореализации молодого специалиста в будущем.

*Ключевые слова:* **довузовская подготовка, профориентационная работа, профессиональное самоопределение старшеклассников, саморазвитие, задачи довузовское образование**

Актуальность темы данного исследования связана с тем, что проблема профессионального выбора и самоопределения молодежи в будущей профессии выступает в качестве одной из важнейших задач современного образования. В динамично развивающемся мире, характеризующемся быстрыми технологическими трансформациями и высокой конкуренцией на рынке труда, эта проблема приобретает особую остроту, что связано с растущим разнообразием профессий; стремительными изменениями на рынке труда; высокими ожиданиями по отношению к специалистам со стороны работодателей; возрастающим значением самореализации в избранной профессии.

В условиях динамично меняющегося рынка труда особенно актуальным становится вопрос осознанного и ответственного выбора будущей профессии для старшеклассников. На основании теоретического анализа исследований Д. Супера, М. Савицкаса, Е. А. Климова и др. можно определить, что в процессе профессионального самоопределения старшеклассников довузовская подготовка играет роль своеобразного моста, соединяющего школьную скамью с миром высшего образования и будущей профессии.

Это не просто дополнительное образование, но и ценный инструмент, позволяющий молодым людям осознанно подойти к выбору своего жизненного пути. В период, когда старшеклассники стоят на пороге взрослой жизни, довузовская подготовка становится той площадкой, где они могут не только углубить свои знания по интересующим предметам, но и получить практический опыт, необходимый для успешного старта карьеры. Она позволяет молодому человеку расширить горизонты своей личности, заглянуть в различные профессиональные сферы и сформировать чёткое представление о своих способностях и предпочтениях. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Проведённый анализ литературы показал, что проблема организации довузовской подготовки в современных социокультурных условиях рассмотрена недостаточно. Это обусловило выбор темы исследования.

Цель статьи заключается в исследовании довузовской подготовки как ключевого фактора формирования осознанного профессионального выбора старшеклассников в современных условиях.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– привести сущностную характеристику довузовской подготовки,

– определить эффективные методы осуществления довузовской подготовки.

В ходе исследования авторами активно применялись методы изучения и анализа психолого-педагогической литературы по вопросам организации довузовской подготовки.

Научная новизна заключается в определении главных принципов и ведущих аспектов, которые должны быть реализованы в ходе довузовской подготовки для обеспечения успешного профессионального самоопределения старшеклассников.

Теоретическая значимость связана с расширением понимания процесса профессионального самоопределения старшеклассников через призму довузовской подготовки, аргументацией ведущих способов интеграции школьников в профессиональную среду.

Практическая значимость проявляется в обосновании методического обеспечения для организации образовательных модулей довузовской подготовки и разработке соответствующего инструментария для учителей.

Результаты исследования могут быть использованы в работе образовательных организаций, центров довузовской подготовки, а также при разработке программ профессиональной ориентации школьников.

Довузовская подготовка охватывает широкий спектр проблем, решение которых необходимо для того, чтобы старшеклассник сделал осознанный выбор и уверенно вступил в мир взрослых – от знакомства с многообразием профессий до развития конкретных навыков и формирования психологической устойчивости. Именно поэтому она определяется как значимый этап профессионального самоопределения старшеклассников, предоставляющий им целый спектр возможностей для знакомства с различными профессиями, развития необходимых навыков и принятия осознанного решения о своём будущем.

Такого рода работа в образовательной организации с необходимостью должна строиться по нескольким ключевым аспектам: знакомство с миром про-

фессий, развитие необходимых навыков, профессиональные пробы, осознанный выбор профессии, психологическая подготовка.

Обращает на себя внимание, что при анализе системы довузовской подготовки большинство авторов выводит на передний план знакомство с миром профессий. Так, Н.С. Пряжников [1] подчёркивает важность ознакомления с различными профессиями для формирования осознанного выбора. Он акцентирует внимание на необходимости использования разнообразных методов профориентации, включая экскурсии, встречи с профессионалами и профессиональные пробы. В типологии профессий Е.А. Климов [2] определяет значимость предмета труда как базовый инструмент для систематизации и изучения мира профессий.

Рассматривая аспект знакомства с миром профессий в рамках довузовской подготовки [1], можно определить, что это не просто получение информации о различных специальностях, а «погружение» в реальную профессиональную среду, позволяющее старшеклассникам сформировать целостное представление о будущей деятельности. Необходимо отметить, что данный аспект довузовской подготовки играет ключевую роль в профессиональном самоопределении, поскольку помогает молодым людям расширить свои горизонты, выявить скрытые интересы и сделать осознанный выбор.

Одним из эффективных способов знакомства с миром профессий являются лекции и мастер-классы, проводимые представителями различных специальностей. Это позволяет старшеклассникам узнать не только о теоретических аспектах профессии, но и получить представление о практической стороне деятельности, задать вопросы и получить ответы «из первых рук». Экскурсии на предприятия и в организации дают им возможность увидеть, как выглядит реальное рабочее место, познакомиться с технологическими процессами и корпоративной культурой, что особенно важно для профессий, связанных с производством, инженерией или научными исследованиями, где практический опыт играет решающую роль.

Встречи с представителями различных профессий, организованные в формате дискуссий или круглых столов, позволяют старшеклассникам пообщаться с профессионалами, узнать об их карьерном пути, трудностях и успехах. Такие встречи могут стать реальным источником вдохновения и мотивации для молодых людей, помогая им поверить в свои силы и возможности.

По мнению В.П. Ковалевского и Т.П. Петуховой [3], в основе довузовской подготовке лежат такие ключевые принципы, как принцип преемственности (непрерывность процесса «школа – вуз» через согласование учебных программ, унификацию требований, психолого-педагогическое сопровождение перехода); принцип профилизации (диагностика способностей, создание вариативных учебных модулей, тьюторское сопровождение выбора); принцип практикоориентированности (через введение элементов вузовской методики обучения, проектную деятельность, проведение исследовательских практикумов и профессиональных проб).

Н.Н. Загузина [4] раскрывает теоретические и методологические основы довузовской подготовки как инструмента содействия профессиональному самоопределению. Она подчёркивает необходимость разработки комплексных программ, включающих в себя профессиональные пробы, и создания педагогических условий для их эффективной реализации. Её исследования показывают, что профессиональные пробы должны быть не просто кратковременными мероприятиями, а частью целостной системы, направленной на формирование осознанного выбора профессии.

Исследования А.Г. Карашевой, Г.А. Карсаковой и А.Ж. Насипова демонстрируют, как инновационно-интегративная модель довузовского образования позволяет эффективно интегрировать профессиональные пробы в образовательный процесс. Авторы подчёркивают, что такого рода пробы должны быть не просто отдельными мероприятиями, а органичной частью образовательной программы, направленной на формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению [5].

Профессиональные пробы, организованные в рамках довузовской подготовки, позволяют старшеклассникам попробовать себя в различных профессиях. Это может быть работа в летних лагерях, участие в волонтёрских проектах, стажировки на предприятиях или в организациях. Они помогают старшеклассникам получить практический опыт, оценить свои способности и понять, подходит ли им та или иная профессия. В контексте проведения профессиональных проб в довузовской подготовке исследования М.В. Олиндер [6] указывают на многогранность этого процесса. Автор выделяет не только профессиональные аспекты, но и социально-личностные, а также организационно-технологические возможности, которые открываются перед старшеклассниками. Она подчёркивает, что профессиональные пробы – это не просто знакомство с определённой деятельностью, но и важный этап в развитии личности, формировании социальных навыков и адаптации к будущей профессиональной среде.

М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко [7] показывают, что профессиональные пробы в рамках довузовской подготовки – это не просто способ познакомить старшеклассников с различными профессиями, но и важный инструмент для развития их личности, формирования профессиональных и универсальных компетенций, а также для принятия осознанного решения о выборе будущей профессии.

Таким образом, знакомство с миром профессий в рамках довузовской подготовки – это комплексный процесс, включающий в себя различные формы взаимодействия с профессиональной средой. Он позволяет старшеклассникам получить целостное представление о будущей деятельности, выявить свои интересы и способности, а также совершить осознанный выбор профессии.

Не менее важным является развитие универсальных навыков, таких как коммуникация, работа в команде, критическое мышление, решение проблем и управление временем. Эти навыки востребованы в любой профессии и играют ключевую роль в успешной адаптации к рабочей среде. Довузовская подготовка предоставляет возможности для развития этих навыков через участие в проектной деятельности, дебатах, тренингах и других интерактивных формах обучения [1].

Развитие исследовательских навыков также является важным аспектом довузовской подготовки. Участие в научных проектах, конференциях и конкурсах позволяет старшеклассникам научиться самостоятельно искать и анализировать информацию, проводить исследования и представлять результаты своей работы. Эти навыки будут полезны не только в научной карьере, но и в любой другой области, где требуется аналитический склад ума и умение работать с информацией.

Кроме того, довузовская подготовка может включать в себя развитие навыков самопрезентации и делового общения. Участие в деловых играх, тренингах по публичным выступлениям и мастер-классах по составлению резюме и портфолио помогает старшеклассникам научиться эффективно представлять себя и демонстрировать свои навыки, что является важным фактором успешного трудоустройства.

Все вышеперечисленное подтверждается работами А.Г. Асмолова [8], подчёркивающего, что школа должна не только давать знания, но и формировать у учащихся универсальные учебные действия (далее – УУД): умение учиться, критическое мышление, коммуникацию и сотрудничество.

Д.И. Фельдштейн [9] характеризует школу как основу подготовки молодёжи к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, что требует развития у нее широкого спектра навыков, формирования ответственности, самостоятельности и готовности к принятию решений.

И.С. Якиманская [10] также считает, что школа должна учитывать индивидуальные особенности и потребности обучающихся при организации образовательного процесса, создавая условия для развития у каждого ученика тех навыков, которые ему необходимы для успешной самореализации.

В.И. Байденко [11] определяет ориентацию школы на формирование не только профессиональных, но и универсальных компетенций, востребованных на рынке труда, таких как умение работать в команде, решать проблемы и принимать решения.

По мнению А.А. Вербицкого [12], школе важно интегрировать обучение и профессиональную деятельность, создавая условия для применения обучающимися полученных знаний и навыков на практике.

Следовательно, развитие необходимых навыков в рамках довузовской подготовки – это комплексный процесс, направленный на формирование не только профессиональных, но и универсальных компетенций, необходимых для успешной карьеры в современном мире. Опираясь на позиции упомянутых выше авторов, можно обобщить, что среди определяемых ими условий, создаваемых школой по данному направлению работы, базовым является проведение профессиональных проб.

Осознанный выбор профессии в рамках довузовской подготовки – это не просто случайное решение, а результат целенаправленного процесса, в котором старшеклассник активно участвует, исследуя свои интересы, способности и возможности. Этот аспект довузовской подготовки направлен на то, чтобы помочь молодым людям сделать взвешенный и обоснованный выбор, который будет соответствовать их индивидуальным особенностям и жизненным целям.

Исследование показало, что одним из ключевых элементов осознанного выбора профессии является самопознание. Старшеклассники должны научиться анализировать свои интересы, склонности, ценности и личностные качества. Для этого могут использоваться различные методы, такие как психологические тесты, анкеты, интервью и самоанализ. Важно, чтобы молодые люди понимали, что они хотят от своей будущей работы, какие задачи им интересно решать, в какой среде они хотели бы работать.

Не менее значимым является изучение мира профессий. Старшеклассникам необходимо получить информацию о различных профессиях, их особенностях, требованиях, перспективах и возможностях карьерного роста. Это может включать в себя изучение справочников, посещение ярмарок вакансий, встречи с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия и в организации и т. п. Необходимо, чтобы молодые люди имели представление о том, какие профессии существуют, какие навыки и знания требуются для работы в каждой из них, какие возможности для развития и роста они предоставляют.

Принятие решения о выборе профессии является завершающим этапом осознанного выбора. Старшеклассникам нужно научиться анализировать информацию, принимать решения и нести ответственность за свой выбор. Следовательно, осознанный выбор профессии в рамках довузовской подготовки – это

комплексный процесс, который включает в себя самопознание, изучение мира профессий, сопоставление своих интересов и способностей с требованиями профессий и принятие решения. Он позволяет старшеклассникам сделать взвешенный и обоснованный выбор, который будет соответствовать их индивидуальным особенностям и жизненным целям.

Важным аспектом довузовской подготовки школьников к дальнейшему профессиональному выбору является психологическая подготовка. Это не просто набор психологических техник, а создание условий для гармоничного развития личности старшеклассника, способного успешно справляться с вызовами современного мира. Она направлена на то, чтобы вооружить молодых людей не только знаниями и навыками, но и психологической устойчивостью, необходимой для принятия осознанных решений и достижения поставленных целей.

Так, одним из ключевых направлений психологической подготовки определяется развитие уверенности в себе и адекватной самооценки. Старшеклассники должны научиться ценить свои сильные стороны, принимать свои слабости и верить в свои возможности. Для этого могут использоваться различные методы, такие как тренинги уверенности в себе, индивидуальные консультации с психологом, участие в проектной деятельности, где каждый может проявить свои таланты.

По мнению Л.А. Максимова, С. А. Шайхуллина [13], актуальным в этой связи становится развитие стрессоустойчивости и умения справляться с тревогой. Период окончания школы и поступления в вуз – это время повышенного стресса, поэтому старшеклассникам необходимо научиться эффективно управлять своими эмоциями, расслабляться и восстанавливать силы. Для этого могут использоваться различные методы, такие как медитация, дыхательные упражнения, арт-терапия, а также тренинги по управлению стрессом.

Развитие навыков принятия решений и ответственности является ещё одним важным аспектом психологической подготовки. Старшеклассникам нужно научиться анализировать информацию, оценивать риски и принимать взвешенные решения. Для этого могут использоваться различные методы, такие как деловые игры, тренинги по принятию решений, а также индивидуальные консультации с психологом.

Кроме того, психологическая подготовка может включать в себя развитие коммуникативных навыков и умения работать в команде. Для старшеклассников важно научиться эффективно общаться с другими людьми, выражать свои мысли и чувства, а также конструктивно взаимодействовать в коллективе. Этому служат тренинги по коммуникации, ролевые игры, а также участие в проектной деятельности, где требуется работа в команде.

Таким образом, психологическая подготовка в данном контексте – это комплексный процесс, направленный на формирование психологической устойчивости, уверенности в себе и умения принимать решения, необходимых для успешной адаптации к взрослой жизни и достижения поставленных целей.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что довузовская подготовка, выступая важным этапом в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, представляет собой многогранную систему специально организованной педагогической деятельности, нацеленную на формирование осознанного выбора ими будущей профессии. Это не просто подготовка к поступлению в вуз, а разноплановая работа, охватывающая различные аспекты развития личности и ее профессиональных умений и навыков.

Знакомство с миром профессий, осуществляемое через беседы, экскурсии и встречи с профессионалами, позволяет старшеклассникам расширить свои представления о многообразии специальностей и их особенностях. Развитие необходимых навыков, как профессиональных, так и универсальных, вооружает молодых людей компетенциями, востребованными на рынке труда.

Профессиональные пробы, в свою очередь, предоставляют возможность погрузиться в реальную рабочую среду и оценить свои способности в практической деятельности.

Осознанный выбор профессии, основанный на самопознании и анализе информации, позволяет старшеклассникам принять взвешенное решение, соответствующее их индивидуальным особенностям и предпочтениям. Наконец, психологическая подготовка, направленная на развитие уверенности в себе, стрессоустойчивости и умения принимать решения, формирует психологическую стабильность, необходимую для успешной адаптации к взрослой, в том числе к профессиональной, жизни.

В этом контексте школа играет ключевую роль, выступая фундаментом для довузовской подготовки, закладывая основы компетенций, необходимых для успешного освоения будущей профессии, формируя интерес к познанию, развивая критическое мышление и умение работать с информацией.

Школа предоставляет обучающимся возможность участия в проектной деятельности, олимпиадах и конкурсах, что способствует развитию их исследовательских и иных профессионально значимых навыков, организует встречи с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия и в организации, что позволяет старшеклассникам познакомиться с миром профессий.

Школа обеспечивает психологическую поддержку и консультации, помогая молодым людям справиться с тревогой и стрессом, связанными с выбором профессии. Соответственно, последовательно и систематически организованная довузовская подготовка, понимаемая как продуманная стратегия формирования профессионального потенциала старшеклассников, является ключом осознанного выбора профессии и успешной самореализации молодого специалиста в будущем.

Тем самым можно утверждать, что осознанный выбор профессии в рамках довузовской подготовки – это результат специально организованного целенаправленного процесса, в котором старшеклассники получают возможность сформировать свои профессиональные интересы, изучить способности и возможности. Это позволяет старшеклассникам сделать взвешенный и обоснованный выбор, который будет соответствовать их индивидуальным особенностям и жизненным целям.

Библиографический список


1. Пряжников Н.С. *Организация и методика производственного обучения: профориентология*. Москва: Юрайт, 2025.
2. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения.* Москва: Юрайт, 2020.
3. Ковалевский В.П., Петухова Т.П. *Принципы довузовской подготовки*. Красноярск: КГПУ, 2021.
4. Загузина Н.Н. *Теоретические основы довузовской подготовки*. Новосибирск: НГПУ, 2022.
5. Карашева А.Г., Карсакова Г.А., Насипов А.Ж. *Профессиональное самоопределение молодежи в современных условиях*. Алматы: Қазақ университет, 2020.
6. Олиндер М.В. *Профессиональные пробы в школе*. Иркутск: ИГУ, 2023.
7. Ретивых М.В., Симоненко В.Д. *Профессиональные пробы школьников:* учебно-методическое пособие. Брянск: БГУ, 2017.
8. Асмолов А.Г. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий*. Москва: Просвещение, 2010.
9. Фельдштейн Д.И. *Психология развития человека как личности: Избранные труды*. Москва: МПСИ, 2005.
10. Якиманская И.С. *Технология личностно ориентированного образования.* Москва: БИНОМ, 2013.
11. Байденко В.И. Компетенции: от размытости к технологичности. *Высшее образование в России.* 2010; № 5: 36–44.
12. Вербицкий А.А. *Контекстное обучение*. Москва: ИЦПКПС, 2021.
13. Максимова Л.А., Шайхуллина С.А. Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков. *Психология человека в образовании.* 2020; № 4-2: 311–320.


References


1. Pryazhnikov N.S. *Organizaciya i metodika proizvodstvennogo obucheniya: proforientologiya*. Moskva: Yurajt, 2025.
2. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: Yurajt, 2020.
3. Kovalevskij V.P., Petuhova T.P. *Principy dovuzovskoj podgotovki*. Krasnoyarsk: KGPU, 2021.
4. Zaguzina N.N. *Teoreticheskie osnovy dovuzovskoj podgotovki*. Novosibirsk: NGPU, 2022.
5. Karasheva A.G., Karsakova G.A., Nasipov A.Zh. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi v sovremennyh usloviyah*. Almaty: Қazaқ universitet, 2020.
6. Olinder M.V. *Professional'nye proby v shkole*. Irkutsk: IGU, 2023.
7. Retivyh M.V., Simonenko V.D. *Professional'nye proby shkol'nikov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Bryansk: BGU, 2017.
8. Asmolov A.G. *Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadanij*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
9. Fel'dshtejn D.I. *Psihologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: Izbrannye trudy*. Moskva: MPSI, 2005.
10. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno orientirovannogo obrazovaniya.* Moskva: BINOM, 2013.
11. Bajdenko V.I. Kompetencii: ot razmytosti k tehnologichnosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2010; № 5: 36–44.
12. Verbickij A.A. *Kontekstnoe obuchenie*. Moskva: ICPKPS, 2021.
13. Maksimova L.A., Shajhullina S.A. Programma psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya `emocional'nogo intellekta kak osnovy formirovaniya «myagkih» navykov v processe professional'nogo samoopredeleniya podrostkov. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii.* 2020; № 4-2: 311-320.


*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-337-339

***Sabanchieva L.N.,*** *Cand. of Sciences (Economics), Patrice Lumumba Nations' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: leisab_1987@mail.ru*

**MODERN REQUIREMENTS FOR EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION AND SCIENCE INTERACTION MANAGING IN HIGHER EDUCATION.** The article examines the key aspects of activities aimed at the professional education and science interaction in a modern organization that implements activities in accordance with bachelor's, specialist's and master's degree programs rational management. At first, the author examines the current state of the higher education system and society as a whole. Based on the results of this study, two intermediate conclusions are drawn. The article demonstrates the importance of integrating education and science. The work proves that the university is the best base for it today. The essence of the phenomenon of interaction between science and vocational education is determined. Attention is also paid to some features of its implementation at the national and global higher education systems current development stage. Taking into account the aspects of interaction between research and educational activities identified in this way, an education-science interaction management system is being built within the walls of a modern university. After demonstrating its scheme in the article, the possibilities existing in the modern organization of higher education for this model implementation are considered.

*Key words:* **higher education, university, university management, interaction of educational and research activities at university, integration of science and education**

***Л.Н. Сабанчиева****, канд. экон. наук, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва, E-mail: leisab_1987@mail.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Изучаются ключевые аспекты деятельности, направленной на рациональное управление взаимодействием профессионального образования и науки в условиях современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами бакалавриата, специалитета и магистратуры. В первую очередь автор исследует текущее состояние системы высшего образования и общества в целом. На основании результатов данного исследования делается два промежуточных вывода. Во-первых, демонстрируется важность интеграции образования и науки. Во-вторых, доказывается, что лучшей базой для неё сегодня выступает вуз. Затем определяются сущность феномена взаимодействия между наукой и профессиональным образованием. Внимание уделяется также ряду особенностей его реализации на современном этапе развития отечественной и мировой систем высшего образования. С учётом выявленных таким образом аспектов взаимодействия между НИР и учебной деятельностью строится система управления взаимодействием образование – наука в стенах современного вуза. После демонстрации в статье её схемы рассматриваются существующие в современной организации высшего образования возможности для реализации данной модели.*

*Ключевые слова:* **высшее образование, вуз, управление вузом, взаимодействие образовательной и научно-исследовательской деятельности в вузе, интеграция науки и образования**

Сегодня, в условиях эскалации темпов удвоения знаний, у каждого члена современного человеческого общества появляется необходимость в освоении новых способов и инструментов деятельности на протяжении всей профессиональной жизни. Это, в свою очередь, означает необходимость расширения использования в организациях высшего образования новых элементов методологической и инструментальной базы. Такие подходы, приёмы и методы должны обеспечивать будущим высококвалифицированным профессионалам возможность не только получать готовые знания, но и учиться применять методы самостоятельного поиска, критического анализа, обработки и презентации необходимой информации [1–5].

В подобной ситуации особое внимание со стороны управленческих структур должно быть уделено проблемам интеграции науки и профессионального образования в пространстве вверенной им организации высшего образования. Представим такое взаимодействие в общем виде (табл. 1).

Таблица 1

Взаимодействие между наукой и профессиональным образованием в условиях современной организации системы высшего образования

| Профессиональное образование | Наука |
|---|---|
| Способствует формированию багажа знаний, на которых базируется научно-исследовательская работа | Предоставляет результаты исследований, способствующие оптимизации хода и результатов образовательного процесса за счёт внедрения инноваций |

Будучи правильно организованной, такая интеграция между профессиональным образованием, с одной стороны, наукой, с другой – приводит к существенному увеличению эффективности работы вуза. При этом есть основания полагать, что результативность совместных действий данных подсистем будет выше в условиях вуза, а не изолированного существования.

Мы, таким образом, можем согласиться с Н.А. Казибековой [3] в том, что сегодня правильно организованное управление взаимодействием между профессиональным образованием и наукой в высшей школе является главным условием оптимизации подготовки российскими вузами специалистов практически по всем профилям.

Вышеизложенным определяется актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах данной статьи.

Цель её состоит в рассмотрении наиболее существенных аспектов управления взаимодействием профессионального образования и науки в условиях организации высшего образования.

Задачи, решение которых было необходимым для достижения этой цели:

– определить сущность феномена взаимодействия между наукой и профессиональным образованием, а также особенности его реализации на современном этапе развития высшего образования в России и мире;

– предложить схему управления взаимодействием образование – наука в вузе;

– рассмотреть существующие в современной организации ВО возможности для реализации такой схемы.

Методы исследования, применявшиеся при этом, включали анализ научно-методической литературы и рефлексию автором собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах была определена сущность взаимодействия между наукой и профессиональным образова-

Таблица 2

Наиболее характерные черты взаимодействия между наукой и профессиональным образованием в современном вузе

| Черта | Особенности её проявления в пространстве организации ВО |
|---|---|
| Иерархичность | Лица, ответственные за ход и результаты учебной и научно-исследовательской работы, а равно их продуктивное взаимодействие неизбежно вступают в отношения руководства и подчинения, участвуют в распределении ролей. Соответствующие отношения могут при этом иметь как формальный характер, так и неформальный |
| Подвижность | Реализуя свои обязанности, сотрудники вуза и иных организаций, заинтересованных во взаимопроникновении учебной и научно-исследовательской работ, вступают не только в профессиональные, но и в личные отношения. Они, в свою очередь, могут иметь характер сотрудничества, дружбы, конфликта и др. |
| Изменчивость во времени | Взаимодействие имеет свой «жизненный цикл»: оно «рождается», развивается, обновляется с разной периодичностью и «умирает» |
| Многомерность | Успешная реализация рассматриваемого процесса подразумевает учёт в управленческой деятельности кадрового потенциала ОО, его обеспеченности необходимым оборудованием, помещениями, инфраструктурой, определяющихся нормативно-правовыми актами различного уровня правил документооборота |

нием, а также особенности реализации такого взаимодействия на современном этапе развития высшего образования в России и мире.

Теоретическая значимость сводится к тому, что в работе приведена схема управления взаимодействием образование – наука в стенах современного вуза.

Практическая значимость заключается в рассмотрении возможностей, существующих сегодня для воплощения такой схемы на практике.

Реализуемому в пространстве современного вуза взаимодействию между образованием и наукой, считают Г.Т. Овездурдыева, М. Розыева [4], присущ ряд характерных черт (табл. 2).

Таким образом, эффективное взаимодействие между профессиональным образованием и наукой в высшей школе мы, соглашаясь с Н.А. Казибековой [3], будем понимать как структуру, возникающую в результате преднамеренной договорённости сотрудников различных подразделений вуза и смежных организаций с целью достижения соответствия мировым стандартам результатов как учебной деятельности, так и научно-исследовательской. Сказанное позволяет говорить о том, что данный феномен имеет определённую структуру (рис. 1).

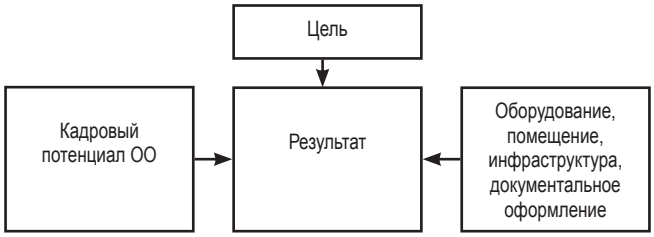



Рис. 1. Структура взаимодействия между научной и учебной деятельностью

Эти три элемента, справедливо считает Т.М. Жарлыгасинов [2], очень важны для определения того, что конкретно представляет собой взаимодействие между образовательной и научной составляющими деятельности современной организации ВО. При этом мы должны вслед за Н.А. Казибековой [3] отметить, что концепция взаимодействия имеет свойство постоянно меняться под влиянием таких факторов, как актуальные на данный момент времени особенности экономической и финансовой политики, а также объективные тенденции развития рынков услуг, как научно-исследовательских, так и образовательных.

По указанной выше причине, свидетельствуют С.А. Степанова и её соавторы [1], эффективное развитие взаимодействия между образованием и наукой в высших учебных заведениях предполагает соответствующую организацию. Нами разработана схема построения системы управления взаимодействием образования и науки в образовательном пространстве современного вуза (рис. 2).

Рис. 2. Схема построения системы управления взаимодействием между профессиональным образованием и наукой в современном вузе

В пространстве современной организации, осуществляющей деятельность в соответствии с программами высшего образования, управление интеграцией соответствующих аспектов её деятельности, выстроенное в соответствии с данной схемой, должно представлять собой подсистему управления научно-инновационно-образовательной деятельностью. Г.Т. Овездурдыева и М. Розыева [4] указывают, что система менеджмента взаимодействия между образовательной и научной деятельностью современного вуза должна характеризоваться чётким разделением на две базовых подсистемы: управление текущей деятельностью; управление инновационно-образовательной деятельностью с определением инструментальной базы, методологии, органов и лиц, ответственных за синхронное функционирование учебного и научного сегментов деятельности вузов.

При этом решение проблем качества подготовки будущих специалистов, бакалавров и магистров, соответствия её результатов действующим федеральным государственным образовательным стандартам и отражённым в них объективным потребностям современного социума целесообразно отнести к функционалу первой подсистемы. Взаимодействие же между общим управлением подготовкой кадров, с одной стороны, и управлением НИР, с другой, относится к функциям второй подсистемы. Важным условием функционирования обеих рассмотренных выше подсистем является регулярный анализ их деятельности. Главная цель такого анализа, полагает Т.М. Жарлыгасинов [2], – определение первостепенных целей и задач организации взаимодействия науки и образования. Он должен проводиться на основе изучения как среды внешней по отношению к ОО, так и внутренней (табл. 3).

Таблица 3

Аспекты функционирования внешней и внутренней сред, подлежащие анализу в ходе управления интеграцией научной и образовательной деятельности современного вуза

| Среда | Её аспекты, подлежащие анализу |
|---|---|
| Внешняя | Рыночная среда |
| | Деловая среда |
| Внутренняя | Кадровый потенциал ОО |
| | Обеспеченность вуза необходимым оборудованием, помещениями, инфраструктурой |
| | Нормативно-правовая база |

Также, как отмечают авторы Т.А. Костюкова, О.Г. Масленникова и М.А. Отт [5], современным трендом в системе образования является сетевое взаимодействие вузов в процессе организации профессиональной подготовки. При этом взаимодействии происходит и обмен научными наработками каждого вуза, что отражается на качестве профессиональной подготовки.

На основе вышеизложенного мы можем заявить, что процессу взаимодействия между профессиональным образованием, с одной стороны, и наукой, с другой, реализуемому в пространстве современного вуза, присущ ряд характерных черт. Изучение специальной литературы и рефлексия автором собственного педагогического опыта позволили отнести к ним следующие: иерархичность, подвижность, изменчивость во времени, многомерность. Отсюда следует, что эффективное взаимодействие между профессиональным образованием и наукой в высшей школе мы можем трактовать как структуру, возникающую в результате преднамеренной договорённости сотрудников различных подразделений вуза и смежных организаций. Главная цель её существования – достижение соответствия мировым стандартам результатов как учебной деятельности, так и научно-исследовательской.

Следует при этом помнить, что феномен взаимодействия не статичен. Он находится в зависимости от таких факторов, как актуальные на данный момент времени особенности экономической и финансовой политики, а также тенденции развития рынков как образовательных услуг, так и научно-исследовательских. По этой причине организация эффективного взаимодействия между научной и образовательной деятельностью предполагает соответствующую организацию. Нами разработана и представлена на страницах данной публикации схема построения системы менеджмента взаимодействия науки и профессионального образования.

Практическое воплощение этой схемы целесообразно осуществлять в ходе функционирования особой подсистемы управления научно-инновационно-образовательной деятельностью. Она, в свою очередь, интегрирует управление текущей деятельностью и управление инновационно-образовательной деятельностью с определением инструментальной базы, методологии, органов и лиц ответственных за синхронное функционирование учебного и научного сегментов деятельности ОО.

Библиографический список

1. Степанова С.А., Руглова Л.В., Николаев А.В. Всероссийский конкурс проектов студентов на основе коллаборации науки, образования, бизнеса и власти как фактор развития инновационной деятельности в современном образовательном пространстве вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021; Т. 9, № 6: 63–73.
2. Жарлыгасинов Т.М. Институциональные аспекты трансформаций моделей высшего образования и науки в Казахстане на примере специальности «Государственное управление»: глобальные тренды и локальные специфики. *Непрерывное образование: XXI век.* 2022; № 1 (37): 22–40.
3. Казибекова Н.А. Роль науки и образования в создании человеческого капитала. *The Scientific Heritage.* 2024; № 62-4: 30–32.
4. Овездурдыева Г.Т., Розыева М. Роль химической промышленности в системе науки и образования Туркменистана. *Наука и мировоззрение.* 2025; Т. 1, № 55: 22–28.
5. Костюкова Т.А., Масленникова О.Г., Отт М.А. Сетевое взаимодействие университетов как потенциал развития качества высшего образования в современных условиях. *Научно-педагогическое обозрение*. 2022; № 4 (44): 81–90.

References

1. Stepanova S.A., Ruglova L.V., Nikolaev A.V. Vserossijskij konkurs proektov studentov na osnove kollaboracii nauki, obrazovaniya, biznesa i vlasti kak faktor razvitiya innovacionnoj deyatel'nosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 9, № 6: 63–73.
2. Zharlygasinov T.M. Institucional'nye aspekty transformacij modelej vysshego obrazovaniya i nauki v Kazahstane na primere special'nosti «Gosudarstvennoe upravlenie»: global'nye trendy i lokal'nye specifiki. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2022; № 1 (37): 22–40.
3. Kazibekova N.A. Rol' nauki i obrazovaniya v sozdanii chelovecheskogo kapitala. *The Scientific Heritage*. 2024; № 62-4: 30–32.
4. Ovezdurdyeva G.T., Rozyeva M. Rol' himicheskoj promyshlennosti v sisteme nauki i obrazovaniya Turkmenistana. *Nauka i mirovozzrenie*. 2025; T. 1, № 55: 22–28.
5. Kostyukova T.A., Maslennikova O.G., Ott M.A. Setevoe vzaimodejstvie universitetov kak potencial razvitiya kachestva vysshego obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2022; № 4 (44): 81–90.

*Статья поступила в редакцию 18.09.25*

УДК 37.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-339-342

***Seredkina A.S.,*** *senior teacher, Department of Pedagogy, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: djakonda6@yandex.ru*
***Golubchikova M.G.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: mg2@bk.ru*

**POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY IN MATTERS OF INTELLECTUAL EDUCATION OF YOUTH.** The article studies the possibilities and limitations of the digital educational environment for the intellectual development of university students, as well as to reveal the essential content of the main concepts of the research, such as: intellectual development and digital educational environment. The research uses a combined method that integrates both qualitative and quantitative approaches. Pedagogical analysis, theoretical generalization, and surveys are applied. The collected information is subjected to statistical processing using factor analysis and multiple regression methods. Modern trends and contradictions of intellectual development in the digital environment of higher education are examined, and the results of empirical research are disclosed, revealing the degree of students' readiness for the integration of the educational process with modern digital tools, as well as the effectiveness of the methodologies used in the digital educational environment.

*Key words:* **digital educational environment, intellectual education, youth, innovative education, interdisciplinary competencies, information and communication technologies, higher education pedagogy**

***А.С. Серёдкина****, ст. преп., Иркутский государственный университет, Иркутск, E-mail: djakonda6@yandex.ru*
***М.Г. Голубчикова****, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: mg2@bk.ru*

# ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ВОПРОСАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Цель настоящей статьи заключается в изучении возможностей и ограничений цифровой образовательной среды для интеллектуального воспитания студентов вузов, а также в раскрытии сущностного содержания основных понятий исследования, таких как интеллектуальное воспитание и цифровая образовательная среда. Исследование выполнено комбинированным методом, объединившим качественный и количественный подходы. Применялись педагогический анализ, теоретическое обобщение, анкетирование. Собранная информация подвергнута статистической обработке методами факторного анализа и множественной регрессии. Изучены современные тенденции и противоречия интеллектуального воспитания в цифровой среде высшего образования, обнародованы результаты эмпирического исследования, раскрывающие степень готовности студентов к интеграции образовательного процесса и современного цифрового инструментария, а также эффективность используемых методик в цифровой образовательной среде.

*Ключевые слова:* **цифровая образовательная среда, интеллектуальное воспитание, молодежь, инновационное образование, междисциплинарные компетенции, информационно-коммуникаонные технологии, педагогика высшей школы**

Современная цифровая образовательная среда значительно расширяет возможности реализации инновационных педагогических стратегий и ставит перед университетами принципиально новые задачи по интеллектуальному воспитанию студентов. Данная статья направлена на выявление особенностей и механизмов интеллектуального воспитания молодежи в эпоху стремительного развития информационно-коммуникационных технологий. Современные реалии диктуют необходимость переосмысления подходов к воспитанию и обучению, поскольку технологический прогресс оказывает значительное воздействие на сознание и поведение студентов. Глобализация и информатизация ведут к увеличению объемов доступной информации, появлению множества источников и каналов коммуникации, а значит – возрастает потребность в развитии интеллектуальных способностей, позволяющих ориентироваться в таком многообразии. Важно подчеркнуть, что традиционные подходы к образованию, основанные преимущественно на передаче готового набора знаний, оказываются недостаточными в условиях динамично развивающегося мира. Сегодня приоритетом становятся обучение творчеству, умение находить и перерабатывать необходимую информацию, адаптироваться к постоянным изменениям окружающей среды, критически осмысливать происходящее вокруг и строить собственную траекторию профессионального становления. Как отмечают современные исследователи [1–9], это требует глубокого понимания природы интеллектуального воспитания и внедрения соответствующих современных цифровых технологий в систему высшего образования.

Выделим факторы, обусловившие актуальность выбранной темы:

– быстрый рост числа цифровых технологий, определяющий изменение структуры учебного процесса и формы подачи материала;

– возрастание требований работодателей к уровню профессиональных и личностных компетенций выпускников высших учебных заведений;

– необходимость выстраивания непрерывного педагогического сопровождения каждого студента, направленного на эффективное усвоение необходимых знаний и умений;

– недостаточность теоретико-методологических разработок, касающихся роли цифровой образовательной среды в интеллектуальном воспитании студентов.

Несмотря на существующие исследования [1–9 и др.], большинство из них посвящены вопросам общего порядка, не затрагивая конкретные механизмы реализации интеллектуального воспитания через призму цифровизации образования. Таким образом, возникает объективная необходимость выявления путей решения существующих проблем и разработка рекомендаций по оптимизации процесса интеллектуального воспитания студентов в цифровой образовательной среде вуза.

Цель настоящего исследования состоит в многофакторном анализе возможностей и ограничений цифровой образовательной среды вуза применительно к задачам интеллектуального воспитания молодежи.

В соответствии с целью были конкретизированы и задачи исследования:

– изучить степень удовлетворенности студентов различными аспектами образовательного процесса в цифровой образовательной среде;

– изучить механизмы формирования интеллектуальных компетенций студентов в процессе использования информационной цифровой инфраструктуры университета.

Научная новизна работы заключается в выявлении и систематизации факторов, оказывающих непосредственное влияние на продуктивность интеллектуальной деятельности обучающихся, а также в рассмотрении интеллектуального воспитания как интегративного процесса, включающего в себя повышение качеств оригинального мышления, усиление творческих способностей и развитие интеллектуальных ресурсов личности.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в углубленном анализе возможностей и ограничений цифровой образовательной среды вуза в контексте интеллектуального воспитания молодежи и в обогащении научного знания по теме работы.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты помогают сформировать эффективную стратегию подготовки студентов к интеллектуальному воспитанию, формируя у них необходимые компетенции ещё на стадии получения высшего образования. Установлено, что существующие теоретические положения нуждаются в дополнениях и корректировках, поскольку современный уровень образования не в полном объеме может удовлетворить запросы времени в контексте цифровизации образования и интенсивного развития интеллектуальных компетенций молодежи.

Интеллектуальное воспитание определяется нами как система воздействий, направленных на развитие интеллектуальных способностей, стремление к самосовершенствованию, активное познание окружающего мира, способность ставить цели и достигать их, понимать свою ответственность и проявлять инициативу в принятии решений. Оно аккумулирует в себе:

– базовую образованность и общую осведомленность о культурных ценностях человечества (формирование фундаментальной базы знаний);

– высокоразвитый уровень эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности;

– профессиональную ориентацию и уверенность в собственных силах;

– творческое мышление и умение искать оптимальные пути решения возникающих проблем;

– прогрессирующий интерес к познанию нового.

Процесс интеллектуального воспитания осуществляется в триединстве таких направлений как:

– познавательное направление (формирование когнитивной сферы);

– социально-нравственное направление (развитие социальной ответственности, этических норм поведения);

– психологическое направление (личностное развитие, самовоспитание).

Данные компоненты реализуются через образовательные программы вуза, направленные на повышение уровня общей эрудиции, углубленное изучение дисциплин, организацию научных мероприятий и проведение внеклассных занятий, стимулирующих самостоятельность мышления.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) – комплекс специально организованных пространств, объединяющих сетевые ресурсы, средства и способы представления информации, инструменты коммуникации и управления информацией, предназначенные для оказания образовательных услуг. Важнейшими элементами ЦОС являются электронные библиотеки и архивы; онлайн-ресурсы и платформы для дистанционного обучения; система мониторинга успеваемости и промежуточной аттестации; программные комплексы и симуляторы для практической отработки навыков; форумы, чаты и социальные сети для общения участников образовательного процесса.

Создание эффективной ЦОС предполагает разработку структурированной модели интеграции технологических решений и педагогической стратегии, учитывая потребности всех заинтересованных сторон: студентов, преподавателей, администрации вуза.

Обозначим некоторые преимущества цифровой образовательной среды: доступность учебных материалов в любое время и в любом месте; возможность индивидуализации обучения; повышение мотивации учащихся благодаря использованию игровых элементов и интерактивных заданий; создание условий для коллективной проектной деятельности.

Вместе с тем возникают и трудности, такие как недостаточная техническая оснащенность отдельных регионов, низкая мотивация части студентов к самостоятельной учебе, необходимость адаптации традиционных методик преподавания к требованиям цифровой эпохи.

Данные теоретического анализа психолого-педагогической литературы [1–9] позволили заключить, что в российских и зарубежных реалиях проблемы и перспективы становления и развития цифровизации образования приблизительно равны. Из проведенного анализа следует, что современное состояние вопроса включает две ключевые линии: первая связана с развитием теории интеллектуального воспитания в цифровой среде, вторая – с решением практических задач, связанных с организацией эффективного образовательного процесса в условиях массового внедрения цифровых технологий.

По мнению большинства исследователей [1–9], важнейшей задачей является интеграция современных цифровых инструментов в традиционную структуру образовательной организации. Реализация данной задачи возможна лишь при условии соблюдения принципов гуманизма, научности и целостности образовательного процесса, обеспечивающих гармоничное сочетание академических традиций и новаторских подходов.

Таким образом, проведенный литературный анализ подтверждает актуальность темы исследования, показывая сложность и многоаспектность проблемы интеллектуального воспитания молодежи в цифровой образовательной среде.

Исследовательская стратегия основывалась на сочетании количественного и качественного подходов. Для достижения поставленных целей использовались следующие методы научного познания;

– теоретические методы: анализ научной литературы по тематике интеллектуального воспитания и цифровых образовательных технологий; теоретическое обобщение, обработка и систематизация полученных данных;

– эмпирические методы: опросники, анкеты, позволяющие оценить уровень готовности студентов к активному погружению в учебно-воспитательный процесс посредствам ЦОС.

Выборка респондентов составила 512 студентов разных факультетов и институтов ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Исследовательские мероприятия проводились в течение восьми месяцев. Эмпирические методы позволили выявить высокую репрезентативность выборки и надежность измерительных шкал. Экспериментальную базу исследования составили три структурных подразделения (Педагогический институт, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, Институт математики и информационных технологий) ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Исследование проводилось среди студентов второго-четвертого курсов бакалавриата, разных профилей педагогической подготовки (табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов педагогической направленности по областям знания

| *Область знания* | *Количество студентов (% от общего числа)* |
|---|---|
| Технические науки | 18% |
| Естественные науки | 22% |
| Гуманитарные науки | 35% |
| Искусство и культура | 25% |

Методом опроса было выявлено отношение студентов к различным аспектам использования цифровых технологий в учебном процессе. Участники получили набор вопросов, распределенных по пяти следующим блокам, что помогло выявить как общие, так и специфические черты восприятия цифровых технологий внутри каждой группы (табл. 2).

Таблица 2

Основные выводы и результаты проведенного опроса

| *Блоки вопросов* | *Результат* |
|---|---|
| Учебные материалы и информация | Положительное отношение к онлайн-библиотекам и электронным архивам. Недостаток удобной навигации и поиска информации |
| Преподаватели и координаторы | Потребность в лучшей поддержке и обратной связи от преподавателей. Различия в удовлетворенности зависели от направления подготовки |
| Организация учебного процесса | Высокая потребность в свободном выборе времени и места обучения. Жалобы на несовершенство расписания и функциональных возможностей платформ |
| Предпочтения и ожидания студентов | Желание увеличить долю активных методов обучения. Большее удовлетворение отмечено среди студентов технических и естественных наук. |
| Дополнительное образование и карьера | Признание пользы дополнительного образования. Воздействие профиля подготовки на предпочтения и отношение к дистанционным курсам |

Также в исследовании использовалась диагностика уровня развитости познавательных процессов (модифицированная версия теста Амтхауэра), позволившая установить исходный уровень интеллектуального развития студентов (табл. 3).

Как видно из табличной интерпретации данных, большая часть студентов (45–50%) относится к среднему уровню интеллектуального развития. Группа с высоким уровнем интеллектуального развития наблюдается в первую очередь

Таблица 3

Распределение уровня интеллектуального развития студентов по областям знания

| *Уровень развития* | *Технические науки* | *Естественные науки* | *Гуманитарные науки* | *Искусство и культура* |
|---|---|---|---|---|
| *Очень низкий (< 5%)* | 2% | 3% | 5% | 6% |
| *Низкий (5–25%)* | 15% | 18% | 20% | 22% |
| *Средний (25–75%)* | 48% | 50% | 45% | 40% |
| *Высокий (75–95%)* | 28% | 22% | 25% | 25% |
| *Очень высокий (> 95%)* | 7% | 7% | 5% | 7% |

среди студентов технических и естественных наук. Наибольший процент низкого и очень низкого уровней интеллектуального развития зафиксирован среди студентов-гуманитариев и студентов художественных направлений (рис. 1).

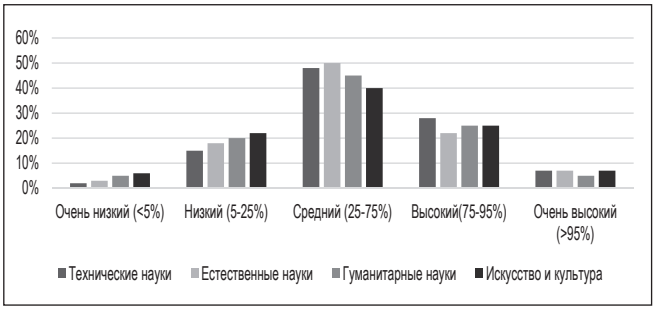



Рис. 1. График интеллектуального развития студентов по областям знаний

Эти данные служат основанием для разработки дифференцированных программ обучения и коррекционных мероприятий, учитывающих как индивидуальные особенности студентов, так и специфику направленности их обучения.

Опрос сопровождался тестовыми заданиями, проверяющими уровень подготовленности студентов к использованию основных сервисов цифровой образовательной среды. Проверялась их способность находить нужную информацию, обрабатывать ее и грамотно формулировать выводы.

Гистограмма, представленная ниже, демонстрирует различия в уровне вовлеченности студентов различных специальностей в электронную образовательную среду (рис. 2). Наибольшую активность проявляют представители технических и естественно-научных направлений, тогда как гуманитарии и специалисты искусства демонстрируют меньшую заинтересованность в цифровом контенте.

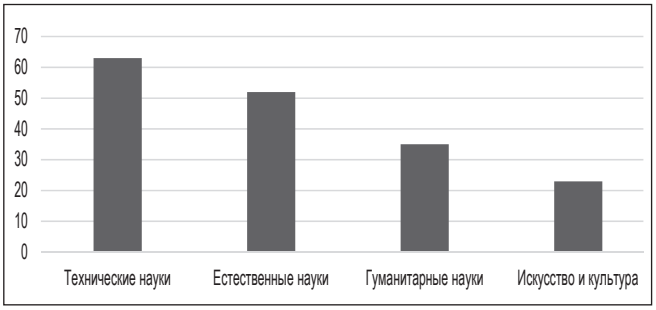



Рис. 2. График доли студентов, регулярно использующих цифровые сервисы в учебе

Далее приведем сравнительный анализ степени удовлетворенности студентов качеством предоставляемых ими образовательных услуг (табл. 4).

Этому предшествуют специальные вводные лекции, инструкции и консультации, помогающие освоить базовые навыки работы с информационными технологиями.

*Погружение в самостоятельную работу*. Информационная инфраструктура позволяет студентам переходить от позиции пассивных потребителей знаний к активным участникам образовательного процесса. Регулярные задания и проекты требуют осуществления самостоятельного поиска, анализа и обработки информации, что способствует развитию критического мышления, аналитических способностей и умений оперировать большим объемом данных.

*Взаимодействие с преподавателями и коллегами-студентами*. Через информационные системы и платформы студенты вступают в коммуникацию не только с преподавателями, но и с коллегами-студентами. Такой вид двухсубъектного взаимодействия обогащает их образовательный опыт, побуждает к дискуссии, диалогу и т. д., наравне с этим способствует формированию коммуникативных компетенций. Обратная связь от преподавателей служит механизмом коррекции ошибок и стимулом для дальнейшего развития.

*Формирование самостоятельности и ответственности*. Работая в цифровой среде, студенты постепенно обретают навыки самоорганизации и самоконтроля. Им предоставляются возможности управлять личным тайм-менеджментом, контролировать сроки выполнения заданий и оценивать достигнутый результат. Такой подход формирует ответственность за свое обучение и личную эффективность.

*Формирование метакомпетенций*. Через взаимодействие с информационной инфраструктурой студенты развивают такие метакомпетенции, как умение управлять своими знаниями, способность определять границы собственного незнания и самостоятельно восполнять пробелы, критическое осмысление информации и принятие решений в условиях неопределенности.

*Переход к самообразованию и непрерывному обучению*. Окончательным этапом формирования интеллектуальных компетенций является осознание необходимости непрерывного самообразования. Успешное освоение информационной инфраструктуры университета готовит студентов к продолжению профессионального роста и повышению квалификации в течение всей жизни.

Таким образом, механизм формирования интеллектуальных компетенций студентов в ходе использования информационной инфраструктуры университета представляет собой сложный и многоуровневый процесс, сочетающий освоение всех потенциальных возможностей ЦОР, развитие отдельных компонентов интеллектуальных компетенций в процессе организации самостоятельной работы студентов, формирование коммуникативных навыков и формирование профессиональных и метакомпетенций.

В целом ЦОС имеет огромный потенциал для преобразования высшего образования, однако пока данный потенциал реализуется не в полном объеме. Дальнейшее развитие должно базироваться на инвестициях в человеческий капитал и современную технику, чтобы обеспечить качественное и устойчивое развитие цифрового образования в российских вузах.

Результаты нашего исследования показали степень удовлетворенности студентов различными аспектами образовательного процесса в цифровой образовательной среде. При этом сама эта среда пока еще не раскрыла весь свой потенциал, столкнувшись с рядом препятствий, среди которых основными являются недостаточность качественного контента, неготовность субъектов образовательных отношений всецело перестраиваться на цифровое взаимодействие.

Таблица 4

Степень удовлетворенности студентов различными аспектами образовательного процесса в цифровой образовательной среде

| *Аспект* | *Очень удовлетворены* | *Скорее удовлетворены* | *Нет мнения* | *Скорее недовольны* | *Не довольны* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Качество лекций* | 25% | 47% | 13% | 10% | 5% |
| *Дистанционная форма обучения* | 12% | 30% | 23% | 20% | 15% |
| *Поддержка со стороны преподавателя* | 31% | 40% | 15% | 9% | 5% |
| *Навигация по ресурсам* | 15% | 36% | 25% | 15% | 9% |
| *Доступность онлайн-материалов* | 24% | 36% | 24% | 9% | 7% |

Приведенная статистика наглядно отражает проблему неудовлетворенности значительной частью студентов качеством организации дистанционного обучения, несмотря на высокий процент позитивных отзывов по другим аспектам.

Говоря о важности интеллектуального воспитания в системе высшего образования, содержательно раскроем механизм формирования интеллектуальных компетенций студентов в ходе использования информационной инфраструктуры университета, который реализуется поэтапно и строится на взаимодействии между различными составляющими цифровой среды и образовательным процессом. Данный механизм включает несколько последовательных шагов.

*Освоение информационной инфраструктуры*. Студенты знакомятся с цифровой образовательной средой университета, включающей электронные ресурсы, информационные системы, базы данных и программное обеспечение.

Исследование также показало, что механизм формирования интеллектуальных компетенций студентов в ходе использования информационной инфраструктуры университета представляет собой сложный и многоуровневый процесс, сочетающий освоение всех потенциальных возможностей ЦОР, направленных на развитие отдельных компонентов интеллектуальных компетенций в процессе организации самостоятельной работы студентов, формирование коммуникативных навыков и формирование профессиональных и метакомпетенций.

Перспективы дальнейшего хода исследования заключаются в оценке готовности студентов вуза к эффективному участию в процессах воспитания и обучения в условиях цифровой образовательной среды и разработке рекомендаций по улучшению существующей практики интеллектуального воспитания молодежи путем модернизации учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Колоскова Г.А. Цифровая образовательная среда вуза как условие формирования профессиональных компетенций студентов. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2021; Т. 10, № 37: 99–106.
2. Морозов А.В. Цифровая образовательная среда с точки зрения перспектив ее развития. *Человеческий капитал*. 2021; Т. 2, № 12 (156): 102.
3. Мурюкина Е.В., Челышева И.В. *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»*. Таганрог: Издательство «Кучма», 2007; Т. 162.
4. Токмина Е.А., Артемьева В.В. Особенности учебно-воспитательного процесса в эпоху цифровизации образования. *Воспитание как стратегический национальный приоритет*. 2021: 110–114.
5. Рыбакова М.В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций. *Перспективы науки и образования*. 2021; № 1 (49): 232–248.
6. Роджерс Л. Барьеры на пути внедрения новых технологий в образовании. *Журнал исследований в области образовательных вычислений*. 2000; Т. 22, № 4: 455–472.
7. Jenkins D. The Role of Online Platforms in Fostering Intellectual Development Among Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2023; Vol. 24, № 4: 215–231.
8. Lehmann M. Technology Integration in Higher Education: A Comparative Study Across Europe. *European Journal of Education*. 2024; Vol. 59, № 2: 231–248.
9. Bates J.T., Poole D.S. Developing Digital Literacy Standards for Universities: An Analysis of EU Practices. *British Journal of Educational Technology*. 2023; Vol. 54, № 6: 1023–1039.

References

1. Koloskova G.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2021; T. 10, № 37: 99–106.
2. Morozov A.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda s tochki zreniya perspektiv ee razvitiya. *Chelovecheskij kapital*. 2021; T. 2, № 12 (156): 102.
3. Muryukina E.V., Chelysheva I.V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza v ramkah specializacii «Mediaobrazovanie»*. Taganrog: Izdatel'stvo «Kuchma», 2007; T. 162.
4. Tokmina E.A., Artem'eva V.V. Osobennosti uchebno-vospitatel'nogo processa v `epohu cifrovizacii obrazovaniya. *Vospitanie kak strategicheskij nacional'nyj prioritet*. 2021: 110–114.
5. Rybakova M.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya inoyazychnyh kompetencij. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 1 (49): 232–248.
6. Rodzhers L. Bar'ery na puti vnedreniya novyh tehnologij v obrazovanii. *Zhurnal issledovanij v oblasti obrazovatel'nyh vychislenij*. 2000; T. 22, № 4: 455–472.
7. Jenkins D. The Role of Online Platforms in Fostering Intellectual Development Among Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2023; Vol. 24, № 4: 215–231.
8. Lehmann M. Technology Integration in Higher Education: A Comparative Study Across Europe. *European Journal of Education*. 2024; Vol. 59, № 2: 231–248.
9. Bates J.T., Poole D.S. Developing Digital Literacy Standards for Universities: An Analysis of EU Practices. *British Journal of Educational Technology*. 2023; Vol. 54, № 6: 1023–1039.

*Статья поступила в редакцию 21.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-342-346

***Khuchbarova D.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Academy of Strategic Rocket Troops after Peter the Great (Balashikha, Russia), E-mail: khuchbarova2710@mail.ru*

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING MILITARY PHRASEOLOGY IN THE ENGLISH LANGUAGE IN PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS.** The article provides a comprehensive analysis of modern methodological approaches to the formation of phraseological competence in the field of military English. The specifics of military phraseology as a linguistic and professional phenomenon are considered, examples of linguistic and functional classification of military phraseology are considered. The article discusses in detail the principles of selecting educational material: professional orientation and relevance, authenticity, usage and frequency, thematic and situational grouping, functionality and communicative value, taking into account the native language and overcoming interference, consistency and continuity. The mechanisms of their practical implementation in the framework of professionally oriented training of military specialists in teaching a foreign language are shown. The author highlights in detail the key methodological approaches to teaching military phraseology of the English language: communicative-activity, contextual, personality-oriented and comparative. Taking into account the personal experience of teaching English to military specialists, examples of the implementation of these approaches are considered. Special attention is paid to the step-by-step system of assimilation of phraseological units in the implementation of the considered approaches.

*Key words:* **military phraseology, English language, professional oriented learning (PBO), methodical approaches, military specialists, communicative competence, sustainable expressions, standardized language programs (STANAG 6001), role play, simulation**

***Д.М. Хучбарова****, канд. филол. наук, доц., Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, г. Балашиха, E-mail: khuchbarova2710@mail.ru*

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ВОЕННОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В данной статье проводится комплексный анализ современных методических подходов к формированию фразеологической компетенции в области военного английского языка. Рассматривается специфика военной фразеологии как лингвистического и профессионального феномена, рассмотрены примеры лингвистической и функциональной классификации военной фразеологии. Также в статье подробно рассмотрены принципы отбора учебного материала – профессиональной направленности и релевантности, аутентичности, употребительности и частотности, тематической и ситуативной группировки, функциональности и коммуникативной ценности, учета родного языка и преодоления интерференции, системности и преемственности. Показаны механизмы их практической реализации в рамках профессионально ориентированной подготовки военных специалистов при обучении иностранному языку. Автором подробно освещаются ключевые методические подходы к обучению военной фразеологии английского языка: коммуникативно-деятельностный, контекстный, личностно ориентированный и сопоставительный. С учётом личного опыта преподавания английского языка военным специалистам рассмотрены примеры реализации данных подходов. Особое внимание уделяется поэтапной системе усвоения фразеологических единиц при реализации рассмотренных подходов.

*Ключевые слова:* **военная фразеология, английский язык, профессионально-ориентированное обучение, методические подходы, военные специалисты, коммуникативная компетенция, устойчивые выражения, стандартизированные языковые программы (STANAG 6001), ролевые игры, симуляция**

Актуальность исследования методических подходов к обучению военной фразеологии английского языка обусловлена стремительным усложнением международной военно-политической обстановки и возрастающими требованиями к профессиональной подготовке военных специалистов. В условиях активного участия России в совместных учениях, миротворческих операциях и работе в рамках международных коалиций владение английским языком стало не просто преимуществом, а обязательным компонентом профессиональной компетенции. Однако ключевой вызов заключается не в простом усвоении лексики, а в овладении именно фразеологией – обширным пластом устойчивых выражений, идиом и стандартизированных формул, которые составляют основу реального профес-

сионального общения [1, с. 67]. Военная фразеология, включающая в себя строгие процедурные клише для радиообмена, специфические жаргонизмы и огромное количество аббревиатур, представляет значительную трудность для обучающихся из-за своей идиоматичности и тесной связи с культурно-историческим контекстом. Непонимание таких выражений, как *friendly fire* или *rules of engagement*, может привести не просто к коммуникативным сбоям, а к оперативным ошибкам с серьезными последствиями. При этом существующие методики зачастую делают акцент на общем владении языком или изучении отдельных терминов, не предлагая системного подхода к интеграции именно фразеологических единиц в учебный процесс. Это создает разрыв между знанием языка и умением эффективно применять его в реальных, зачастую стрессовых, профессиональных сценариях. Таким образом, разработка и совершенствование специализированных методических подходов, нацеленных на целостное и контекстное усвоение военной фразеологии, является настоятельно необходимой задачей. Ее решение напрямую влияет на качество подготовки военных кадров, их способность к безупречному взаимодействию на международной арене и в конечном счете на обеспечение национальной безопасности в широком смысле этого слова.

Цель исследования – рассмотреть комплекс методологических подходов к обучению военной фразеологии английского языка в рамках профессионально ориентированной подготовки военных специалистов.

Для достижения поставленной цели необходимо было решение следующих задач:

1. Проанализировать лингвистические и дидактические особенности военной фразеологии современного английского языка как объекта обучения.
2. Рассмотреть эффективные методологические подходы к обучению профессионально ориентированной фразеологии в военном вузе.

Научная новизна исследования заключается в анализе методологических подходов к обучению профессионально ориентированной фразеологии в военном вузе и показе практических механизмов их реализации в подготовке военных специалистов.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации принципов отбора содержания, реализации различных методологических подходов в процессе обучения профессионально ориентированной фразеологии в военном вузе.

Практическая значимость исследования состоит в показе на конкретных примерах практических механизмов реализации методологических подходов обучения профессионально ориентированной фразеологии в военном вузе, которые внедрены в образовательный процесс военных вузов для повышения эффективности языковой подготовки, а также адаптированы для курсов повышения квалификации действующих офицеров, участвующих в международном сотрудничестве.

В исследуемой проблематике вопроса рассмотрения методологических подходов обучения военной фразеологии будущих военных специалистов центральным становится вопрос определения объекта изучения. Опираясь на труды дидактиков и методистов, в той или иной мере исследовавших проблемы обучения военной фразеологии, а также собственные теоретические поиски, считаем целесообразным классифицировать военную фразеологию по нескольким параметрам, учитывая возможность эффективно структурировать процесс обучения.

В этой связи отметим лингвистическую и функциональную классификацию военной фразеологии. В данную классификацию входят стандартизированные терминологические сочетания и клише, составляющие ядро военного дискурса. Среди примеров можем выделить следующие (табл. 1).

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса о принципах отбора учебного материала. В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил выделить следующие принципы отбора материала:

*1. Принцип профессиональной направленности и релевантности.* Данный принцип считаем в нашем исследовании основополагающим. В результате изучения различных источников мы пришли к выводу, что отбор материала должен строго соответствовать конкретной военно-учетной специальности (ВУС) и будущим профессиональным задачам обучаемых. Суть данного принципа заключается в том, что лексика, которую осваивает летчик-истребитель, существенно отличается от фразеологии, необходимой офицеру морской пехоты или военному переводчику в штабе. Считаем целесообразным необходимость точечного отбора, исключающего общие или малоприменимые для определенной специальности выражения. В ходе отбора лексики необходимо провести анализ профессиональной деятельности специалистов конкретного профиля (например, анализ должностных инструкций, стандартных процедур). В число задач также входит выделение ключевых коммуникативных задач, таких как постановка боевой задачи, доклад об обстановке, запрос поддержки, ведение радиосвязи, техническое описание оборудования. В ходе работы также необходимо сформировать материал по изучению специализированных субъязыков: «Английский для офицеров ВВС», «Английский для специалистов ПВО», «Английский для военных дипломатов». В качестве примера можем выделить следующие актуальные фразы для пилота: *Requesting clearance for takeoff*, *Bingo fuel* («критический остаток топлива»), *Aborting landing, going around*. Для сапера будут актуальными следующие фразы: *IED spotted, 100 meters ahead*, *Establish a secure perimeter* («саперная группа»).

*2. Принцип аутентичности.* Заслуживает быть отмеченным тот факт, что при выборе материала для обучения нужно учитывать актуальность источников, используемых в профессиональной практике военных специалистов. В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что использование искусственно созданных, упрощенных текстов и диалогов не формирует адекватного представления о реальном военном дискурсе, который характеризуется специфической аббревиатурой, клишированностью и стилистикой [2, с. 45].

Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости практической реализации учебного материала. В связи с этим считаем целесообразным использование документов NATO (STANAG, AJP, ATP, уставы); анализ полевых руководств (Field Manuals) армий стран – носителей языка; применение транскриптов учебных переговоров (где это допустимо с точки зрения секретности); использование видео- и аудиозаписей с официальных учений, пресс-брифингов министерств обороны и т. д.

*3. Принцип употребительности и частотности.* В результате изучения различных источников мы пришли к выводу о необходимости выбора фразеологических единиц, обладающих наибольшей частотой употребления в профессиональной коммуникации. Исходя из данной позиции, считаем нецелесообразным изучение редких или устаревших выражений, которые неэффективны с практической точки зрения. Считаем необходимым сосредоточиться на военной фразеологии, использующейся регулярно и являющейся актуальной. Реализация данного принципа включает проведение частотного анализа с использованием корпусов текстов (специализированных военных корпусов, находящихся в открытом доступе; консультации с действующими военными специалистами, имеющими опыт международного сотрудничества и анализ учебных программ признанных зарубежных центров военного языкового обучения, в число которых входит институт иностранных языков вооружённых сил (Defense Language Institute).

*4. Принцип тематической и ситуативной группировки.* Данный принцип подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса о важности организации материала не по алфавитному или грамматическому принципу, а с учетом ключевых тем и профессиональных ситуаций. Исследуемый подход способствует лучшему запоминанию и формированию ассоциативных связей в ходе обучения. Обучающийся тем самым имеет возможность осознать, как фразеологизмы функционируют вместе в рамках единого сценария. В ходе практической реализации данного принципа считаем целесообразным разработать учебные модули по следующим темам: «Тактические действия», «Разведка», «Огневая поддержка», «Медицинская эвакуация», «Логистика», «Взаимодействие с местным населением». В рамках каждой темы следует выделить конкретные

Таблица 1

Примеры лингвистической и функциональной классификации военной фразеологии.

| *Основания классификации* | *Примеры* |
|---|---|
| *1) регламентированные выражения из уставов, наставлений и стандартных процедур (Standing Operating Procedures – SOPs)* | *rules of engagement (ROE)* («правила применения силы»), *command and control (C2)* («управление и контроль»), *request immediate medevac* («запрос на срочную медицинскую эвакуацию»). Эти единицы не допускают вариативности и требуют дословного запоминания и точного воспроизведения |
| *2) фразеологизмы и идиомы военного происхождения, включающие устойчивые выражения, которые могут использоваться как в строго профессиональном контексте, так и переходить в общее употребление* | *to fall in* («строиться»), *to stand down* («отходить от состояния боевой готовности»), *friendly fire* («огонь по своим»), *boots on the ground* («наличие войск в зоне операции»). Их изучение важно для понимания не только формальных приказов, но и неформального общения, отчетов и аналитических материалов |
| *3) аббревиатуры и акронимы, включающие широко распространенный пласт лексики, без знания которого невозможно чтение документации и ведение переговоров* | *NBC (Nuclear, Biological, Chemical)*, *IED (Improvised Explosive Device)*, *ROZ (Restricted Operations Zone)*, *CAP (Combat Air Patrol)* |
| *4) устойчивые речевые формулы общения по радиосвязи (Voice Procedure)* | Отдельный подкласс, характеризующийся крайней стандартизацией для обеспечения быстроты и ясности передачи информации. Сюда входят фонетические алфавиты (*Alpha, Bravo, Charlie*), стандартные фразы (*Say again* («Повторите»), *Wilco* («Будет исполнено»), *Over"*(«Конец передачи, ожидаю ответа») [2, с. 45] |

ситуации: «Доклад о соприкосновении с противником», «Запрос авиаудара», «Организация обороны позиции» и т. д. Рассматривая тему «Медицинская эвакуация», необходимо сгруппировать все связанные ФЕ: *Request MEDEVAC*, *Grid coordinates...*, *Number of casualties*, *Urgency of evacuation*, *Type of injury*, *Landing zone secured*.

*5. Принцип функциональности и коммуникативной ценности.* При реализации данного принципа следует учесть тот факт, что выбранные выражения должны быть не просто единицами для запоминания, а реальными речевыми действиями, выполняющими конкретную функцию. Важность данного принципа обусловлена тем, что каждая фраза должна быть актуальна и применима для решения практической задачи (отдать приказ, запросить информацию, доложить обстановку, координировать действия) [3, с. 145]. Тем самым важно учитывать возможности практической реализации изучаемого материала. В связи с этим необходима классификация материала по речевым функциям, в число которых входят команды, запросы, доклады, предупреждения, инструкции. Считаем необходимым также сделать акцент на императивные и повелительные конструкции, характерные для военного дискурса. К примеру, фраза *Suppressing fire!* имеет четкую функцию – немедленная команда на открытие огня для подавления противника. Данная фраза несет большую ценность, чем описательное предложение *Our unit is now providing suppressing fire*.

*6. Принцип учета родного языка и преодоления интерференции.* Данный принцип должен учитывать возможное влияние родного языка для профилактики типичных ошибок в речи – калькирования, «ложные друзья переводчика», неправильное употребление слов в словосочетаниях (коллокациях). Суть принципа заключается в выявлении некоторых фразеологизмов, имеющих прямые или частичные аналоги в русском языке, а также в рассмотрении фразеологизмов, не имеющих аналогов в русском языке вообще. Данный вопрос требует особого внимания ввиду важности подготовки специалистов-переводчиков. Таким образом, анализ данной проблемы позволяет сделать вывод о необходимости выявления безэквивалентной лексики (например, *rules of engagement – ROE* – как устоявшееся понятие); проведения сопоставительного анализа «ложных друзей переводчика»: *academic training* («теоретическая подготовка») по сравнению с «академической подготовкой» в русском языке. Особое внимание следует уделить фразам, где возможно калькирование. В качестве примера можно привести следующее словосочетание: *to execute a task* − «экзекутировать задачу» (неправильный вариант); в то время как правильным примером перевода будет являться вариант «выполнить задачу» [3, с. 147].

*7. Принцип системности и преемственности.* Согласно данному принципу, материал должен быть структурирован от простого к сложному, с постоянным повторением и наращиванием пройденного материала. В основе данного принципа лежит тот факт, что обучение нужно начинать с базовых, императивных команд, только затем возможен плавный переход к более сложным конструкциям, используемым в штабной работе и межличностной коммуникации. Практическая реализация данного принципа предполагает разработку последовательной программы, где каждый новый модуль логически вытекает из предыдущего. В дальнейшем необходимо включение повторяющегося материала в новые контексты для его актуализации [3, с. 148].

Результаты проведенного теоретического анализа педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что отбор учебного материала для обучения военной фразеологии – это не техническая, а стратегическая методическая задача. Руководствуясь на рассмотренные выше принципы, преподаватель формирует ядро учебной программы, максимально ориентированное на практические нужды военного специалиста.

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, мы выделили некоторые методологические подходы к обучению военной фразеологии. Здесь уместно обратить внимание на то, что эффективность обучения достигается за счет интеграции нескольких взаимодополняющих методологических подходов. Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса предлагаем рассмотреть следующие подходы к обучению, доказавшие свою эффективность:

**1. Коммуникативно-деятельностный подход.** Данный подход является главным в нашем исследовании, поскольку его целью является формирование умений использования фразеологии для решения реальных профессиональных задач.

Современные требования к подготовке военных специалистов предполагают не только усвоение специализированной лексики, но и формирование способности применять её для решения практических задач в условиях, максимально приближенных к реальным. В этом контексте активные и интерактивные методы обучения, такие как метод кейсов, ролевые и деловые игры, проектная деятельность, зарекомендовали себя в качестве эффективных методов обучения военной фразеологии английского языка, поскольку они позволяют преодолеть разрыв между знанием отдельных выражений и умением использовать их в целостном, осмысленном профессиональном контексте. Основными целями использования вышеуказанных активных и интерактивных методов обучения являются интеграция знаний и навыков (объединение изученной фразеологии с профессиональными знаниями и навыками soft skills; формирование ситуативной компетенции: (развитие способности адекватно использовать фразеологию в зависимости от контекста и коммуникативной задачи); повышение мотивации, а именно, получение личностно значимого для обучающегося результата (например, готового продукта – проекта, решения кейса) (табл. 2).

В процессе преподавания иностранного языка курсантам военного вуза наиболее эффективными является следующие типы проектов для обучения военной фразеологии.

– **Исследовательско-аналитический проект:** целью проекта служит анализ и систематизация фразеологии по конкретной тематике. В качестве примера можно рассмотреть создание *глоссария/памятки* «Устойчивые выражения для офицера связи при взаимодействии с коалиционными силами» или «Фразеология НАТО для управления воздушным движением (ICAO/NATO phraseology)»; *сравнительного анализа* «Сопоставление фразеологии полевых уставов армии США и Великобритании на примере организации обороны»; *подготовки аналитической записки* (Briefing Note) «Анализ употребления дипломатической фразеологии в официальных заявлениях командования НАТО по ситуации в (регионе)».

– **Практико-ориентированный (ролевой) проект.** Моделирование профессиональной ситуации с использованием изученной фразеологии является основной целью данного проекта. В ходе исследования были рассмотрены следующие примеры: а) **разработка и проведение брифинга (Briefing):** группа готовит и представляет план операции (OPORD – Operation Order) на английском языке, используя стандартизированную фразеологию уставов (*The mission is to...*, *Execution: On order, 1st Platoon will...*, *Supporting fires will...*); б) **создание сценария и инсценировка переговоров:** разработка сценария переговоров о прекращении огня между конфликтующими сторонами с военным наблюдателем ООН. Участники используют соответствующую дипломатическую и военную фразеологию (*We demand a cessation of hostilities*, *We need guarantees for safe passage*); в) **подготовка отчетного документа (After Action Review – AAR):** группа анализирует видеозапись учения (реального или смоделированного) и составляет на её основе отчёт на английском языке с использованием необходимых клише (*Key observations...*, *Lessons identified...*, *Recommendations for improvement...*).

– **Творческий (информационно-сценарный) проект.** Рассматриваемый проект включает закрепление фразеологии через создание учебных материалов,

Таблица 2

Ведущие методы обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода в обучении курсантов иностранным языкам

| Метод | Его реализация в процессе преподавания иностранного языка |
|---|---|
| Метод кейсов (Case-study). | Обучаемым предлагается детально проработанная проблемная ситуация, основанная на реальных событиях или типичных сценариях. Примером служит кейс «Организация блокпоста на контролируемой территории». В процессе анализа и поиска решения курсанты должны уметь применять соответствующие фразеологические блоки: *establish a checkpoint*, *set up a perimeter defense*, *challenge approaching vehicles*, *request quick reaction force (QRF) support*. Данный метод формирует умение выбирать нужные выражения в зависимости от контекста |
| Ролевые и деловые игры (Role-plays & Simulations). | Данный метод является наиболее аутентичным и эффективным. Преподаватель моделирует ситуации, максимально приближенные к реальности: брифинг перед вылетом, доклад по связи о соприкосновении с противником, координация взаимодействия артиллерии и пехоты. В ролевой игре «Экипаж боевой машины» четко распределяются роли: командир отдает приказы (*Driver, move to the alternate firing position!*), наводчик докладывает о цели (*Target acquired, ready to engage!*), заряжающий сообщает о готовности (*Gun loaded!*). Такая практика способствует доведению использования ключевых фраз до автоматизма |
| Проектная деятельность. | Данный метод предполагает длительную работу над проектом, к примеру, разработку плана операции (Operation Plan, OPLAN) или плана обеспечения (Support Plan) на английском языке. Это требует глубокого погружения в документацию и активного использования стандартизированной фразеологии [4, с. 45] |

среди которых можем выделить разработку обучающего кейса (Case Study), т. е. создание на основе открытых источников детализированного описания реальной или учебной операции с заданиями для других курсантов на отработку фразеологии. В число творческих проектов также можно включить создание видеоинструкции, а именно – запись короткого видео по алгоритму действий при обнаружении самодельного взрывного устройства (IED) с комментированием на английском языке (*Stop! Do not approach! Mark the location! Report to command post!*) [5, с. 145].

Выбор типа проекта зависит от уровня языковой подготовки и специализации обучающихся и учебных целей.

Активные и интерактивные методы являются мощным инструментом в арсенале преподавателя, ориентированного на формирование у военных специалистов не просто знания фразеологии, а способности применять её как гибкий и эффективный инструмент профессиональной коммуникации. Данные методы способствует глубокому и осмысленному усвоению материала, развивают критическое мышление, лидерские качества и умение работать в команде. Интеграция активных и интерактивных методов в учебный процесс позволяет существенно повысить качество языковой подготовки военных кадров, готовя их к эффективной работе в условиях международного сотрудничества [5].

Выделим преимущества рассмотренных выше методов для обучения военной фразеологии:

– *контекстуализация*. Фразеологические единицы усваиваются не изолированно, а в рамках моделирования реальных профессиональных ситуаций;

– *автоматизация навыков*. Неоднократное использование ключевых выражений в ходе работы над проектом (решения кейса, участия в игре) способствует их прочному запоминанию и доведению до автоматизма;

– *междисциплинарность*. Проекты естественным образом интегрируют языковую подготовку с тактикой, оперативным искусством, знанием уставов и процедур;

– р*азвитие командной работы.* Большинство проектов, а также решение кейсов и разыгрывание игровых ситуаций выполняются в группах, что отражает коллективный характер военной деятельности [4, с. 45].

**2. Контекстный подход.** В ходе исследования было установлено, что усвоение фразеологии невозможно вне контекста ее употребления. Данный подход предполагает погружение обучаемых в языковую среду профессионального общения, а именно – работу с аутентичными материалами, предполагающими анализ реальных документов (SOPs, фрагменты уставов), просмотр видеоотчетов с международных учений (например, Sea Breeze, Maple Resolve), прослушивание аудиозаписей учебных переговоров (с соблюдением секретности). Основная задача – идентифицировать фразеологические единицы, понять их функцию в данном типе текста или речи. Использование визуализации, включающей использование карт, схем, фотографий, тактических символов также служит мощным контекстуальным примером. К примеру, объяснение фразы *enemy flanking from the east* («противник обходит с восточного фланга») становится наглядным при работе с тактической картой [6, с. 203].

**3. Личностно ориентированный подход.** Рассматриваемый подход учитывает индивидуальные особенности курсантов (исходный уровень языковой подготовки, тип восприятия информации, имеющийся профессиональный опыт), что позволяет повысить мотивацию и результативность. При реализации данного подхода проводят дифференциацию заданий. Для обучающихся с высоким уровнем языка предлагаются творческие задания (смоделировать диалог, объяснить разницу между синонимичными выражениями *attack, assault*), перефразировать приказ. Для аудитории с более низким уровнем языка даются упражнения на узнавание, множественный выбор, подстановку пропущенных слов в шаблонные фразы. Главным при актуализации данного метода является также опора на профессиональный опыт. Таким образом, офицеры, имеющие боевой опыт или опыт службы, могут проводить параллели между русской и англоязычной военной терминологией, что способствует более глубокому осмыслению и предотвращает механическое заучивание [6, с. 204].

**4. Сопоставительный подход.** Исследуемый подход направлен на профилактику интерференции – негативного влияния родного языка, ведущей к калькированию и ошибкам. Основополагающим при актуализации данного подхода являются выявление эквивалентов и анализ безэквивалентной фразеологии. Частичные эквиваленты, где есть смысловые расхождения, требуют особого внимания. Например, русское «операция» может соответствовать как *operation* (крупная операция), так и *mission* («задача, миссия подразделения»). Изучение понятий, отсутствующих в российской военной доктрине (например, специфические процедуры НАТО), требует семантического анализа и привязки к конкретным организационно-штатным структурам [6].

Каждый методологический подход к изучению военных фразеологизмов опирается на систему формирования фразеологической компетенции, которая состоит из следующих этапов: 1) *ориентационно-мотивационный этап*. Создание профессионального контекста, демонстрация важности изучаемого материала через проблемную ситуацию или видеофрагмент; 2) *этап презентации и семантизации*. Введение новой лексики в аутентичном контексте (аудио- или текстовом). Раскрытие значения с помощью контекста, визуальных опор, синонимов, дефиниций. Перевод используется как вспомогательное, а не основное средство; 3) *этап рецептивного усвоения*. Упражнения, направленные на узнавание и понимание фразеологии: аудирование с вычленением выражений, чтение текста с их идентификацией, соотнесение выражения с его определением или иллюстрацией; 4) *этап продуктивного закрепления.* Задания на активное воспроизведение: подстановочные упражнения, трансформация предложений, завершение диалогов, составление монологических высказываний (например, доклад по заданной ситуации); 5) *этап активизации в речевой деятельности.* Свободное, творческое использование усвоенной фразеологии в смоделированных ситуациях профессионального общения: ролевых играх, дискуссиях, брифингах, решении кейсов; 6) *этап контроля и оценки.* Формы контроля: сдача нормативов по радиосвязи на английском языке, устный зачет-собеседование по карте, написание оперативного документа (донесения, приказа), участие в комплексных учениях-симуляциях [6, с. 207].

Важным при реализации исследуемых подходов является применение современных образовательных технологий [7, с. 155]. Использование технологий, на наш взгляд, кардинально расширяет дидактические возможности. Использование *языковых тренажеров и симуляторов*, включающих специализированное программное обеспечение, имитирующее работу радиообмена, терминалов систем управления, значительно расширяет возможности обучения. Обучаемый отрабатывает фразеологию в условиях помех, нехватки времени, что вырабатывает устойчивый навык. *Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR)* создают эффект полного погружения [8, с. 140]. Курсант в VR-шлеме может оказаться на виртуальном командном пункте, в боевой машине или на поле боя, где обязан взаимодействовать с виртуальными персонажами, используя строго определенную фразеологию.

Использование *онлайн-платформ и корпусной лингвистики* (онлайн-словари *NATO Terminological Portal*, корпусы текстов) также влияют на эффективность самостоятельной работы обучаемых по поиску и анализу употребления фразеологии.

Анализ лингвистических особенностей военной фразеологии английского языка выявил ее сложную природу, сочетающую стандартизированные процедурные выражения, профессиональные жаргонизмы и многочисленные аббревиатуры, что требует специального методического подхода к обучению.

В результате исследования так же были сделаны выводы о том, что в процессе преподавания иностранного языка в настоящий момент положительно зарекомендовали себя следующие методологические подходы: коммуникативно-деятельностный, контекстный, личностно ориентированный и сопоставительный. Предложенные подходы способствуют преодолению разрыва между теоретическим знанием фразеологических единиц и практическим умением их использовать в профессиональной коммуникации. Они доказали свою эффективность в экспериментальной апробации, обеспечивая формирование устойчивых навыков применения военной фразеологии в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Статья адресована преподавателям военных вузов, методистам и специалистам, занимающимся вопросами языковой подготовки военных кадров.

Библиографический список


1. Алексеева А.С. *Военный дискурс: лингвокогнитивный и прагматический аспекты*. Москва, 2018.
2. Землянова М.С. Специфика военной терминологии и фразеологии в современном английском языке. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* Серия: Языкознание. 2021; № 3 (45): 45–56.
3. Борисенко И.И., Сафронова В.В. *Английский язык для военных специалистов*: учебное пособие. Москва: Воениздат, 2022.
4. Горшенева И.А. Использование ролевых игр в обучении профессиональной коммуникации военных специалистов. *Иностранные языки в высшей школе*. 2021; № 4 (59): 67–74.
5. Boehm R. *Scenario-Based Training in Military English: From Theory to Practice*. Stuttgart: Ibidem Press, 2021.
6. Lafford B.A. *Languages for Specific Purposes in the Military: Contexts, Practices, and Challenges*. New York: Routledge, 2022.
7. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
8. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.


References


1. Alekseeva A.S. *Voennyj diskurs: lingvokognitivnyj i pragmaticheskij aspekty*. Moskva, 2018.
2. Zemlyanova M.S. Specifika voennoj terminologii i frazeologii v sovremennom anglijskom yazyke. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* Seriya: Yazykoznanie. 2021; № 3 (45): 45–56.

3. Borisenko I.I., Safronova V.V. *Anglijskij yazyk dlya voennyh specialistov*: uchebnoe posobie. Moskva: Voenizdat, 2022.
4. Gorsheneva I.A. Ispol'zovanie rolevyh igr v obuchenii professional'noj kommunikacii voennyh specialistov. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2021; № 4 (59): 67–74.
5. Boehm R. *Scenario-Based Training in Military English: From Theory to Practice*. Stuttgart: Ibidem Press, 2021.
6. Lafford B.A. *Languages for Specific Purposes in the Military: Contexts, Practices, and Challenges*. New York: Routledge, 2022.
7. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
8. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

*Статья поступила в редакцию 26.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-346-348

***Esekkuev K.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of DPI and Design, Acting Head of the Department of DPI and Design, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru*
***Ezieva S.T.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of DPI and Design, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru*

**FORMATION OF STUDENTS' AESTHETIC ATTITUDE TO REALITY BY DECORATIVE AND APPLIED ART MEANS.** Based on the specialized literature study and reflection on their own professional and pedagogical experience, the authors study the main features of the developing an aesthetic attitude to reality among modern university students using the opportunities provided by decorative and applied arts process. The work demonstrates the need to form an appropriate characteristic among representatives of the generation that in the near future will have to take responsibility for the Russia and its allies historical destinies. The views on the essence of aesthetic perception that exist in the modern scientific environment are explored. Based on them, this phenomenon definition is derived that is adequate to the purpose of our article. Taking into account the identified characteristics of decorative and applied arts, the authors define its value as the way a person displays objective reality. In addition, the main opportunities that exist in the conditions of a modern Russian university for using decorative and applied arts as a tool for students to form an aesthetic attitude to reality are being revealed.

*Key words:* **higher education, university, student, teacher, educational activities, aesthetic education, decorative and applied arts**

***К.В. Эсеккуев****, канд. пед. наук, доц., и. о. зав. каф. ДПИ и дизайна ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru*
***С.Т. Эзиева****, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Базируясь на изучении специальной литературы и рефлексии собственного профессионально-педагогического опыта, авторы занимаются исследованием особенностей процесса развития эстетического отношения к действительности у студентов современного вуза с использованием возможностей, предоставляемых декоративно-прикладным искусством (ДПИ). Для этого ими демонстрируется необходимость формирования соответствующей характеристики у представителей того поколения, которому в ближайшем будущем предстоит взять на себя ответственность за исторические судьбы России и её союзников. Далее исследуются взгляды на сущность эстетического восприятия, бытующие в современной научной среде. На их основе выводится определение данного феномена, адекватное цели нашей статьи. Принимая во внимание выявленные характеристики ДПИ, авторы определяют его значение как одного из способов отображения человеком объективной действительности. Кроме того, своё раскрытие получают основные возможности, существующие в условиях современного российского вуза для использования ДПИ в качестве инструмента формирования у студентов эстетического отношения к действительности.

*Ключевые слова:* **высшее образование, вуз, студент, преподаватель, учебная деятельность, эстетическое воспитание, декоративно-прикладное искусство**

Индивид существует не в мире изолированных звуков, прикосновений, цветовых пятен. Он, по точному выражению А.Ш. Амиржановой [1], живёт в объективной реальности, любые проявления которой неизбежно предстают перед наблюдателем в виде целостных образов. В свою очередь, отмечают С.Ф. Абдуллаев и М.А. Козимова [2], появление таких образов обусловлено синхронными действиями зрительного, слухового, осязательного и обонятельного анализаторов, в результате чего происходят синтез и систематизация испытываемых индивидом ощущений. Таким образом осуществляется переход от знакомства с конкретными признаками к отражению в сознании наблюдателя объекта, процесса или явления как единого целого.

А.П. Русяев [3] добавляет, что целостность при всей её важности не является единственной чертой человеческого восприятия. Другая ведущая его особенность, считает данный автор, состоит в том, что восприятие, по сути, создаёт единую картину не каких-либо отдельных (пусть даже воспринимаемых комплексно) проявлений окружающего мира, а объективной действительности [3]. В этом образе всегда в той или иной степени присутствуют компоненты, не обеспечивающие удовлетворения каких-либо потребностей личности. Отсюда следует, что психический образ создаётся, по выражению Н.Г. Арзамасцевой и З.Ю. Максимовой [4], «с запасом». Соответственно, в восприятие включены не только ощущения, поступающие в мозг через различные анализаторы, но и предыдущий опыт индивида и базирующиеся на нём процессы осмысления тех проявлений объективной действительности, которые воспринимаются. Так, функционирует целостная перцептивная система человека.

Из вышеизложенного следует, что одним из актуальных направлений функционирования современной системы образования является формирование у обучающихся способности к правильному восприятию окружающей действительности. При этом, указывает Э.А. Рамазанова [5], специальное внимание должно быть уделено воспитанию особого способа восприятия – эстетического. Его развитие, утверждают исследователи (С.Ф. Абдуллаев, М.А. Козимова [2], Э.А. Рамазанова [5]), способствует интенсификации становления у представителей новых поколений россиян не только перцептивной системы, но и гуманистической направленности личности.

Второй аспект является критически важным в условиях эскалации глобального противостояния. Сегодня речь идёт не просто о защите позиций России на мировой арене, не только об обороне её территориальных границ, но об отстаивании самого права на существование нашей страны и её многонационального народа. Безусловно, важными составляющими подобной конфронтации являются военное и экономическое противостояние, но борьба на культурном фронте по своей значимости им не уступает. В свою очередь, защититься от деструктивного влияния чуждых россиянам идеологий, сохранить самобытность в условиях нарастания процессов глобализации наши молодые сограждане смогут только при условии достаточной степени сформированности гуманистической направленности, а значит, способности к эстетическому восприятию. Именно этим объясняется необходимость развития у учащихся эстетического отношения к объективной действительности при освоении образовательных программ на всех уровнях. Образование вузовское, отмечает А.П. Русяев [3], исключения не составляет.

Вышеизложенное позволяет нам определить цель и задачи исследования (табл. 1).

Таблица 1

Цель и задачи статьи

| Цель | Задачи |
|---|---|
| Рассмотреть основные особенности процесса развития эстетического отношения к действительности у студентов современного вуза с использованием средств декоративно-прикладного искусства (ДПИ) | Исследовать существующие в научной среде взгляды на сущность эстетического восприятия и вывести на их основе определение данного феномена, адекватное цели нашей статьи |
| | Определить значение декоративно-прикладного искусства как одного из способов отображения человеком объективной действительности |
| | Раскрыть основные возможности, существующие сегодня для использования ДПИ в ходе формирования у студентов эстетического отношения к действительности |

Решение упоминаемых в табл. 1 задач производилось с использованием таких методов исследования, как сравнение, синтез и анализ данных, полученных в ходе знакомства с научно-методической литературой и рефлексии авторами их собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна работы определяется тем, что в ней было выведено определение феномена эстетического отношения к действительности, базирующееся на понимании различными учёными и практиками сущности данного феномена.

Теоретическая значимость связана с выявлением значения декоративно-прикладного искусства как одного из способов отображения человеком объективной действительности.

Практическая же в основном сводится к раскрытию основных возможностей, существующих сегодня для использования ДПИ как действенного инструмента формирования у студентов эстетического отношения к действительности.

Проблемы, связанные с особенностями эстетического восприятия объективной действительности индивидом, привлекали внимание интеллектуалов уже в Античность. Столь длительные исследования привели к тому, что в настоящий момент соответствующая тематика является достаточно разработанной в трудах учёных и практиков. Вместе с тем взгляды на сущностную характеристику данного феномена до сих пор отличаются определённым плюрализмом (табл. 2).

Приведённый в табл. 2 перечень трактовок термина «эстетическое восприятие» ни в коей мере не является исчерпывающим. Вместе с тем, однако, нами были выбраны именно эти толкования по той причине, что они позволяют выделить его ключевые сущностные характеристики (табл. 3).

На страницах данной статьи ДПИ уже упоминалось в качестве особого инструмента познания человеком окружающей действительности. Теперь отметим, что главная его особенность в данном качестве состоит в том, что практически все проявления данного вида искусства используют в качестве исходного материала саму природу. Отечественные авторы (С.Ф. Абдуллаев, М.А. Козимова [2], А.П. Русяев [3], Н.Г. Арзамасцева, З.Ю. Максимова [4]) отмечают, что тем самым природа как бы «подключается» к процессу эстетизации окружающей человека среды. Такой взгляд на неё характеризуется чрезвычайной широтой. Он означает, что индивид, занимающийся ДПИ, преобразует не отдельные предметы, даже не их комплексы, но в целом среду своего обитания.

Таблица 2

Варианты сущностной характеристики эстетического восприятия действительности, предлагаемые различными авторами

| Автор(ы) | Суть трактовки термина «эстетическое восприятие» |
|---|---|
| А.Ш. Амиржанова [1] | Комплексная характеристика индивида, достаточный уровень выраженности которой позволяет ему адекватно воспринимать, а в дальнейшем – правильно понимать действительность, оценивая красоту её объектов (явлений природы, творений человеческих рук) с точки зрения общепринятых представлений об эстетике |
| Н.Г. Арзамасцева, З.Ю. Максимова [4] | Система компетенций, позволяющих постигать прекрасное в жизни и искусстве, а в перспективе – активно участвовать в создании объектов, наделённых такими характеристиками |
| Э.А. Рамазанова [5] | Форма активности, которую характеризует направленность на творческое развитие индивида, итогом которого является умение воспринимать результаты чужого творчества и самому им заниматься |

Таблица 3

Сущностные характеристики эстетического восприятия

| | |
|---|---|
| Эстетическое восприятие | Целенаправленный процесс |
| | Связано со способностью человека, в том числе студента современного вуза, воспринимать и воспринимать красоту в искусстве и жизни, оценивать её |
| | Характеризуется взаимообусловленностью с имеющейся системой эстетических вкусов и идеалов личности |
| | Достаточный уровень его выраженности подразумевает непрерывное развитие способности к творчеству |

Таблица 4

Задачи процесса, характеризующегося направленностью на развитие у студентов современного отечественного вуза эстетического отношения к окружающей действительности, которые могут быть решены при широком использовании средств ДПИ

| Слагаемые феномена эстетического отношения представителя студенческой молодёжи к объективной действительности | Задачи, соответствующие их развитию | Особенности реализации ДПИ этих задач в пространстве вуза, действующего в текущих условиях на территории РФ |
|---|---|---|
| Целенаправленность | Вооружение обучающихся системой знаний, представляющихся необходимыми в плане формирования у них осознанного стремления к знакомству с эстетически значимыми предметами и явлениями | Внимание субъектов образовательных отношений должно быть сфокусировано на формировании теоретических познаний, позволяющих молодым людям правильно интерпретировать звуковые, цветовые и пластические впечатления, получаемые при занятиях ДПИ или иными видами деятельности. От педагогического работника при этом требуется подбор для изучения и/или воссоздания таких примеров ДПИ, которые отвечают сложившимся за тысячелетнюю историю многонационального российского народа ценностям. Необходимым условием решения данной задачи с использованием средств ДПИ является также вооружение учащихся сведениями о природе, месте в ней современного человека, а также соотношении закономерностей существования живого и неживого с миром художественных ценностей. Так может быть достигнута упоминаемая Н.Г. Арзамасцевой и З.Ю. Максимовой [4] широта познаний об объективной действительности, составляющие, своеобразную матрицу, обеспечивающую эффективность дальнейшего развития когнитивных потребностей и интересов в соответствующей области, характерных для эстетически развитого представителя современного общества |
| Связь со способностью студента воспринимать красоту в искусстве и жизни, оценивать её | | |
| Взаимообусловленность с имеющейся системой эстетических вкусов и идеалов личности | | |
| Связь со способностью студента воспринимать красоту в искусстве и жизни, оценивать её | На основе этих знаний – формирование совокупности характеристик, обеспечивающих обучающемуся способность к эффективной оценке произведений ДПИ и других видов искусства с эстетической точки зрения | Представители современной учащейся молодёжи зачастую интересуются произведениями ДПИ лишь на том уровне, которого требуют от них соответствующие образовательные программы. Они бегло знакомятся с особенностями того или иного объекта, стараются запомнить его название, мастера (при наличии), после чего обращаются к новому предмету. Ничто из рассмотренного при этом не вызывает у студентов удивления, не заставляет остановиться и оценить по достоинству произведения ДПИ, предложенные для рассмотрения. В плане преодоления данной негативной тенденции критически важным представляется формирование у обучаемых умения глубоко переживать наблюдаемое. Данная способность, в свою очередь, тесно связана с умением выносить эстетические суждения, т.е. оценивать предметы ДПИ с эстетической точки зрения. Отсюда следует, что одним из главных условий реализации рассматриваемой задачи в пространстве современного российского вуза является формирование у будущего высококвалифицированного профессионала таких качеств, которые позволят ему давать всестороннюю критическую оценку большинства произведений ДПИ, высказывая при этом обоснованные суждения |
| Взаимообусловленность с имеющейся системой эстетических вкусов и идеалов личности | | |
| Непрерывное развитие способности к творчеству | Развитие у студентов современной организации, реализующей на территории РФ деятельность в соответствии с программами высшего образования, системы компетенций, позволяющих принимать продуктивное участие в творческой деятельности | При решении данной задачи деятельность участников педагогического процесса должна быть сосредоточена на том, чтобы развивать у будущего бакалавра, специалиста или магистра таких качеств личности и профессионала, которые с большой вероятностью позволят ему трансформироваться в активного созидателя произведений ДПИ и любых других предметов, характеризующихся наличие эстетической ценности, соответствующей духовным и нравственным установкам современного российского общества. Такой студент, а в дальнейшем – выпускник сможет активно и творчески преобразовывать объективную действительность, окружающую его. По ходу выполнения рассматриваемой задачи студент должен осуществить переход от суммы знаний о прекрасном и умения его оценивать к базирующимся во многом на этих компетенциях навыкам, обеспечивающим эффективность активного участия в создании предметов, которые можно отнести к категории произведений искусства, не только в ходе занятий ДПИ, но также во время реализации других аспектов учебной, будущей профессиональной и иных видов деятельности |

По причине наличия у рассматриваемого феномена таких качеств А.Ш. Амиржанова [1] отмечает его важную роль в эстетическом воспитании лиц, осваивающих программы современных вузов. А.П. Русяев [3] доказывает, что, будучи правильно организованным, ознакомление с произведениями ДПИ побуждает в девушках и молодых людях уважение к малой и большой Родине, её культуре, приобщает к миру прекрасного.

Ряд авторов (С.Ф. Абдуллаев, М.А. Козимова [2], Н.Г. Арзамасцева, З.Ю. Максимова [4]) говорят, что в качестве инструмента формирования эстетического отношения к действительности ДПИ может решать три задачи, каждая из которых связана со становлением одного или нескольких аспектов эстетического восприятия, отображённых в табл. 3. Рассмотрим их (табл. 4).

Завершая рассмотрение процесса развития у студентов современных вузов, действующих на территории Российской Федерации, элементов эстетического отношения к объективной действительности с использованием средств ДПИ, в первую очередь скажем, что эстетическое восприятие представляет собой феномен обладающий следующими характеристиками: целенаправленность; связь со способностью человека, в том числе учащегося вуза, воспринимать и воспринимать красоту в искусстве и жизни, оценивать её; взаимообусловленность с имеющейся системой эстетических вкусов и идеалов личности; обусловленность необходимостью непрерывного развития способности к творчеству. Становлению системы, интегрирующей эти характеристики, во многом способствуют особенности декоративно-прикладного искусства как рода учебной деятельности.

Наиболее значимая в их ряду сводится к тому, что работа над произведениями такого искусства подразумевает широкое использование самой природы как исходного материала. Это, в свою очередь, значит, что учащийся, занимаясь ДПИ, преобразует не отдельные предметы, даже не их комплексы, но среду своего обитания в целом, либо знакомится с опытом реализации такой деятельности другими людьми.

Такая особенность декоративно-прикладного искусства позволяет решать с его помощью три главные задачи. При этом каждая из них связана со становлением одного или нескольких аспектов эстетического отношения к действительности.

Библиографический список


1. Амиржанова А.Ш. Особенности эстетического восприятия у студентов на занятиях по декоративно-прикладному искусству. *Омский научный вестник.* 2009; № 3 (78): 198–201.
2. Абдуллаев С.Ф., Козимова М.А. Проблемы развития креативного потенциала студентов направлений дошкольного образования средствами народно-прикладного искусства. *Экономика и социум.* 2023; № 12 (115)-2: 650–656.
3. Русяев А.П. Развитие профессиональных компетенций будущих дизайнеров средствами декоративно-прикладного искусства. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2021; Т. 9, № 5: 13–21.
4. Арзамасцева Н.Г., Максимова З.Ю. Этнодизайн как средство развития художественного вкуса студентов. *Вестник Марийского государственного университета.* 2023; Т. 17, № 3 (51): 308–314.
5. Рамазанова Э.А. Современные подходы к формированию эстетической культуры учащихся начальных классов на основе декоративно-прикладного искусства. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 73-2: 157–159.


References


1. Amirzhanova A.Sh. Osobennosti `esteticheskogo vospriyatiya u studentov na zanyatiyah po dekorativno-prikladnomu iskusstvu. *Omskij nauchnyj vestnik.* 2009; № 3 (78): 198–201.
2. Abdullaev S.F., Kozimova M.A. Problemy razvitiya kreativnogo potenciala studentov napravlenij doshkol'nogo obrazovaniya sredstvami narodno-prikladnogo iskusstva. *`Ekonomika i socium.* 2023; № 12 (115)-2: 650–656.
3. Rusyaev A.P. Razvitie professional'nyh kompetencij buduschih dizajnerov sredstvami dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 9, № 5: 13–21.
4. Arzamasceva N.G., Maksimova Z.Yu. `Etnodizajn kak sredstvo razvitiya hudozhestvennogo vkusa studentov. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; T. 17, № 3 (51): 308–314.
5. Ramazanova `E.A. Sovremennye podhody k formirovaniyu `esteticheskoj kul'tury uchaschihsya nachal'nyh klassov na osnove dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 73-2: 157–159.


*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 316.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-348-352

***Zhang Xian**, Doctor of Philosophy (Pedagogy), Changchun University (Chang, China), E-mail: zhxian118@126.com*
***Bu Mengwei**, Doctor of Philosophy (Pedagogy), Changchun University (Chang, China), E-mail: 798170082@qq.com*

**A STUDY ON ACHIEVING THE GOALS OF TEACHING RUSSIAN IN CHINESE UNIVERSITIES BASED ON THE CONCEPT OF OUTCOME-BASED EDUCATION.** The relevance of the study is determined by the growing pragmatic demand for the Russian language in China and the need to improve the effectiveness of language training. The objective is to empirically test the hypothesis of the superiority of the outcome-based education (OBE) model over the traditional process-oriented model. Design: a quasi-experimental longitudinal study over four academic years in four universities. The sample of first-year students was divided into an experimental group, trained under a program redesigned through backward design, and a control group, trained under the standard curriculum. Comparability was ensured through pseudo-randomization and pair matching by entrance scores; initial differences were statistically insignificant. The intervention included the explicit formulation of final outcomes aligned with TORFL levels (B1–C1) and professional competencies, constructive alignment of content, active methods (projects, case studies, simulations), and criterion-referenced assessment. Data collection ensured triangulation: standardized tests, timing of competence-based tasks, scores for the final interdisciplinary project, validated questionnaires on engagement and autonomy; qualitative data were obtained from teacher interviews. Quantitative analysis was conducted in SPSS using t-tests, ANOVA, and correlations; qualitative data were thematically coded. The results confirmed the advantage of OBE. By the fourth year, the share of students who achieved levels B2–C1 reached 72.12% in the experimental group compared to 48.35% in the control group (Δ=23.77 p.p.); the dispersion of final scores in the experimental group was 15.4% lower. Operational efficiency was higher: mastering key communicative competencies required 27.48% fewer classroom hours; the greatest gains were observed in telephone communication (+31.60%) and business correspondence (+29.57%). In the integrative task "commercial proposal for the Russian market," the average score of the experimental group exceeded the control group by 15.57, with the largest gap in communicative effectiveness (+21.40). Psychological and pedagogical indicators were stable: the increase in engagement in the experimental group was +42.88% compared to +14.98% in the control group, and autonomy +45.76% compared to +12.24%; a strong positive correlation was recorded between engagement and final score. The discussion shows that clarity of goals, high expectations, and expanded educational opportunities embedded in OBE enhance motivation, accelerate the transition from basic to advanced level, and increase the predictability of outcomes. Conclusion: OBE in Russian language education in China represents a comprehensive engineering architecture that provides a statistically significant and practice-oriented improvement in the quality of training and justifies scaling to the level of national policy.

*Key words:* **OBE, Russian language teaching, Chinese universities, longitudinal study, professional competencies**

***Чжан Сянь**, д-р философии (педагогика), Чанчуньский университет, г. Чанчунь, E-mail: zhxian118@126.com*
***Бу Мэнвэй**, д-р философии (педагогика), Чанчуньский университет, г. Чанчунь, E-mail: 798170082@qq.com*

# ИССЛЕДОВАНИЕ О ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ КИТАЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ДОСТИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Актуальность исследования обусловлена ростом прагматического спроса на русский язык в КНР и необходимостью повышать результативность языковой подготовки. Цель – эмпирически проверить гипотезу о превосходстве модели образования, ориентированного на результаты (OBE), над традиционной процессно-ориентированной моделью. Дизайн: квазиэкспериментальное лонгитюдное исследование на протяжении четырёх учебных лет в четырёх

университетах. Выборка первокурсников разделена на экспериментальную группу, обучавшуюся по программе, перепроектированной методом обратного проектирования, и контрольную, осваивавшую стандарт. Сопоставимость обеспечивалась псевдорандомизацией и попарным подбором по вступительным баллам; исходные различия статистически незначимы. Интервенция включала явную формулировку конечных результатов, выровненных с уровнями ТРКИ (B1-C1) и профессиональными компетенциями, конструктивное выравнивание содержания, активные методы (проекты, кейсы, симуляции) и критериально-ориентированное оценивание. Сбор данных обеспечивал триангуляцию: стандартизированные тесты, хронометраж заданий на компетенции, баллы за итоговый междисциплинарный проект, валидизированные опросники вовлечённости и автономии; качественные данные получены из интервью с преподавателями. Количественная обработка выполнена в SPSS с использованием t-критерия, ANOVA и корреляций; качественные данные тематически кодировались. Результаты подтвердили преимущество OBE. К четвёртому году доля студентов, достигших уровней B2–C1, составила 72,12% в экспериментальной группе против 48,35% в контрольной (Δ = 23,77 п.п.); разброс итоговых баллов в ЭГ ниже на 15,4%. Операционная эффективность выше: для освоения ключевых коммуникативных компетенций требовалось на 27,48% меньше аудиторных часов; максимальные выигрыши получены в телефонном общении (+31,60%) и деловой переписке (+29,57%). В интегральной задаче «коммерческое предложение для российского рынка» средний балл ЭГ превысил КГ на 15,57, причём наибольший разрыв пришёлся на коммуникативную эффективность (+21,40). Психолого-педагогические индикаторы устойчивы: прирост вовлечённости в ЭГ составил +42,88% против +14,98% в КГ, автономии +45,76% против +12,24%; зафиксирована сильная положительная связь между вовлечённостью и итоговым баллом. Обсуждение показывает, что ясность целей, высокие ожидания и расширенные образовательные возможности, встроенные в OBE, повышают мотивацию, ускоряют переход от базового к продвинутому уровню и повышают предсказуемость исходов. Авторы приходят к выводу о том, что OBE в русистике КНР – целостная инженерная архитектура, дающая статистически значимый и практико-ориентированный прирост качества подготовки и оправдывающая масштабирование на уровень национальной политики.

*Ключевые слова:* **OBE, преподавание русского языка, китайские вузы, лонгитюдное исследование, профессиональные компетенции**

Актуальность исследования обусловлена двумя ключевыми факторами: во-первых, качественной трансформацией спроса на русский язык в КНР, который из академической сферы переходит в прагматическую плоскость (бизнес, технологии, межгосударственный диалог) в контексте углубления стратегического партнерства России и Китая; во-вторых, недостаточной эффективностью традиционной, процессно-ориентированной модели языкового образования, которая не гарантирует формирования у выпускников практически применимых и измеримых профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Цель данного исследования заключается в эмпирической проверке гипотезы о том, что внедрение системного фреймворка образования, ориентированного на достижение результатов (Outcome-Based Education, OBE), в практику преподавания русского языка в вузах Китая приводит к статистически значимому повышению уровня достижения целевых образовательных результатов по сравнению с традиционной, процессно-ориентированной моделью обучения.

Ключевые задачи включают:

– разработку и реализацию четырехлетнего квазиэкспериментального лонгитюдного исследования на базе консорциума из четырех университетов КНР;

– формирование сопоставимых экспериментальной и контрольной групп студентов с применением методов псевдорандомизации и попарного подбора;

– проектирование и внедрение в экспериментальной группе образовательной программы на основе принципов OBE, включая обратное проектирование, конструктивное выравнивание, активные методы и критериально-ориентированное оценивание;

– осуществление комплексного сбора количественных и качественных данных с использованием триангуляции методов (стандартизированные тесты, хронометраж, оценка проектов, анкетирование, интервью);

проведение сравнительного статистического анализа результативности, операционной эффективности, практической релевантности и психолого-педагогических показателей двух образовательных моделей.

Научная новизна работы состоит в следующем:

– впервые на основе лонгитюдного квазиэкспериментального исследования (4 года) получены комплексные эмпирические данные, доказывающие системное превосходство модели OBE над традиционным подходом в контексте преподавания русского языка в КНР;

– доказано, что эффективность OBE проявляется не только в более высоком уровне владения языком, но и в значимом повышении операционной эффективности обучения (сокращение времени на освоение компетенций), практической релевантности навыков и психолого-педагогических показателей (вовлеченность, автономия);

– представлена и эмпирически подтверждена модель, в которой OBE выступает как целостная «инженерная архитектура» образовательного процесса, запускающая самоподдерживающийся цикл «ясность целей → мотивация → вовлеченность → результат».

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования вносят вклад в теорию педагогического проектирования и лингводидактики, доказывая, что модель OBE является не просто набором методик, а системным инженерным решением для проектирования образовательных программ. Работа операционализирует компетентностный подход, предлагая верифицированный инструментарий для его реализации, и обогащает научные представления о механизмах влияния архитектуры образовательного процесса на психолого-педагогические характеристики и академическую успешность студентов.

Практическая значимость работы определяется тем, что ее результаты и выводы могут быть непосредственно использованы для реинжиниринга программ языковой подготовки в вузах КНР с целью повышения их эффективности и практической направленности. Исследование предоставляет научно-обоснованную базу для принятия управленческих решений на уровне национальной образовательной политики по масштабированию модели OBE для кадрового обеспечения стратегических российско-китайских проектов. Описанная методология, включая принципы обратного проектирования и критериального оценивания, представляет собой готовое руководство для преподавателей и руководителей образовательных программ.

Современный этап российско-китайских отношений характеризуется беспрецедентной глубиной стратегического партнерства, что находит прямое отражение в динамике академических обменов. Статистические данные за 2023–2024 учебный год свидетельствуют о системном характере этого взаимодействия: в российских вузах проходили обучение 48 тыс. граждан Китая, что представляет собой значительный прирост почти на 10 тыс. человек по сравнению с предыдущим годом. Этот процесс носит двусторонний характер, поскольку в китайских университетах обучалось свыше 21 тыс. российских студентов. Институциональная основа сотрудничества также демонстрирует масштабную интеграцию, насчитывая 167 двусторонних образовательных программ и 12 межвузовских ассоциаций, охватывающих около 600 университетов. Данные количественные показатели являются не просто статистикой, а индикаторами формирования единого научно-образовательного пространства, которое предъявляет повышенные требования к качеству и функциональности языковой подготовки специалистов.

На фоне углубления экономических и политических связей, особенно в рамках реализации глобальных инициатив, таких как «Один пояс – один путь», наблюдается качественная трансформация спроса на компетенции в области русского языка [1]. Интерес к русскому языку в Китае переходит из академической и культурной плоскости в прагматическую, становясь необходимым инструментом для ведения бизнеса, реализации совместных технологических проектов и обеспечения межгосударственного диалога [2]. Об этом свидетельствует рост популярности русского языка на всех уровнях образовательной системы: его преподавание ведется более чем в 168 университетах, а число изучающих его школьников превысило 40 тыс. человек [3]. Однако этот растущий спрос требует от системы высшего образования не просто выпускников с общими знаниями языка, а специалистов, обладающих конкретными, измеримыми и практически применимыми навыками – от ведения деловой переписки и технических переговоров до юридического анализа документации [4].

С точки зрения системного инжиниринга традиционная модель языкового образования, доминирующая во многих вузах, обнаруживает свою недостаточную эффективность в удовлетворении этого нового, высокоспециализированного спроса [5]. Эта модель, ориентированная на процесс, а не на результат, измеряет успех в академических часах, количестве пройденных тем и объеме освоенного лексико-грамматического материала [6]. Такой подход, который можно охарактеризовать как «эдуцентризм», где система функционирует в соответствии со своей внутренней логикой, а не внешними требованиями [7], не гарантирует формирования у выпускников способности решать реальные профессиональные задачи [8]. Возникает системный разрыв между проектными параметрами образовательной программы и функциональными характеристиками ее конечного продукта – компетенциями выпускника [9]. Этот разрыв требует не частичных методических улучшений, а фундаментального пересмотра самой архитектуры образовательного процесса [10].

В качестве системного решения данной проблемы выступает концепция образования, ориентированного на достижение результатов (Outcome-Based Education, OBE) [11]. Данный подход представляет собой методологию проектирования образовательных систем, при которой все компоненты – учебный план, методы преподавания, технологии и система оценки – целенаправленно выстраиваются вокруг четко определенных и измеримых конечных результатов [12]. В основе OBE лежат четыре ключевых принципа: ясность фокуса на конечных целях, обратное проектирование (от результатов к содержанию), высокие ожидания по отношению ко всем обучающимся и расширение образовательных возможностей для их достижения [13]. Важно отметить, что данный фреймворк не противоречит, а, наоборот, систематизирует и операционализирует уже принятый в образовательной среде компетентностный подход, предлагая для его реализации строгий и верифицируемый инструментарий [14]. Настоящее исследование направлено на экспериментальную проверку гипотезы о том, что вне-

дрение системного фреймворка ОВЕ в практику преподавания русского языка в вузах Китая приводит к статистически значимому повышению уровня достижения целевых образовательных результатов по сравнению с традиционной моделью обучения.

*Материалы и методы исследования*

Архитектура настоящего исследования была спроектирована как квазиэкспериментальное лонгитюдное исследование, проводившееся на протяжении четырех последовательных академических лет (восьми семестров). Такой дизайн позволяет не только зафиксировать конечные результаты, но и проанализировать динамику формирования компетенций во времени. В основу исследования был положен сравнительный анализ двух генеральных совокупностей студентов: экспериментальной группы (ЭГ), обучение которой строилось на основе полностью имплементированного фреймворка ОВЕ, и контрольной группы (КГ), проходившей обучение по стандартной государственной программе преподавания русского языка как иностранного. Методология проведения педагогического эксперимента соответствовала установленным дидактическим требованиям к его планированию, организации и контролю. Исследование охватывало консорциум из четырех ведущих университетов КНР, имеющих авторитетные кафедры русского языка и сопоставимый уровень материально-технического и кадрового обеспечения.

Общая выборка исследования составила студента, зачисленных на первый курс по специальности «Русский язык». Выборка была разделена на экспериментальную и контрольную группы. Для обеспечения исходной эквивалентности групп и минимизации влияния побочных переменных был применен метод псевдорандомизации с последующим попарным подбором на основе результатов вступительных экзаменов по иностранному языку и общему баллу. Статистический анализ исходных данных не выявил значимых различий между группами на начальном этапе, что позволило считать их сопоставимыми. В реализации экспериментального обучения приняли участие 42 преподавателя, прошедших предварительную программу повышения квалификации (120 академических часов) по теме проектирования и реализации образовательных программ в логике ОВЕ.

Ключевым элементом исследования являлась экспериментальная интервенция – образовательная программа для ЭГ, полностью перепроектированная с использованием принципа «обратного проектирования». На первом этапе были сформулированы конечные образовательные результаты, согласованные как с уровнями владения языком по международной системе ТРКИ (целевые уровни B1 – C1), так и с конкретными профессионально-ориентированными компетенциями (например, «составление коммерческого предложения», «проведение презентации технического продукта», «аннотирование научной статьи»). Под эти результаты были спроектированы учебные модули, дидактические материалы и оценочные процедуры. Учебный процесс в ЭГ носил выраженный студентоцентрированный характер с акцентом на активные и интерактивные методы: проектную работу, решение кейсов, симуляции и групповые дискуссии. Система оценивания была построена на критериально-ориентированном подходе и включала как формативные, так и суммативные оценки, обеспечивая «конструктивное выравнивание» (constructive alignment) всех элементов системы.

Для сбора данных использовался комплексный инструментарий, обеспечивающий триангуляцию количественных и качественных методов. К количественным инструментам относились: стандартизированные срезовые тесты, разработанные по модели ТРКИ и проводимые в конце каждого учебного года; протоколы хронометража выполнения контрольных заданий на оценку сформированности отдельных компетенций; баллы за итоговый междисциплинарный проект, оцениваемый по детализированной рубрике; а также результаты анкетирования по валидизированной шкале для измерения индексов учебной вовлеченности и автономии (шкала Лайкерта), проводимого в начале и в конце исследования. Качественные данные собирались посредством полуструктурированных интервью со всеми преподавателями, участвовавшими в эксперименте, с целью оценки точности реализации модели ОВЕ и выявления возникающих трудностей. Кроме того, проводился контент-анализ учебно-методической документации (рабочих программ, планов занятий, фондов оценочных средств) обеих групп для верификации различий между экспериментальной и контрольной моделями обучения.

Обработка количественных данных осуществлялась с применением пакета статистического анализа SPSS. Использовались методы дескриптивной статистики (среднее значение, стандартное отклонение), t-критерий Стьюдента для независимых выборок для сравнения средних показателей между ЭГ и КГ, а также дисперсионный анализ (ANOVA) для отслеживания динамики показателей во времени. Для изучения взаимосвязей между психолого-педагогическими и академическими показателями применялся корреляционный анализ Пирсона. Качественные данные, полученные в ходе интервью и анализа документов, подвергались тематическому кодированию и контент-анализу для выявления ключевых паттернов и тенденций. Теоретическую базу исследования составил системный анализ более 50 научных публикаций, посвященных теории и практике ОВЕ, лингводидактике и педагогическим измерениям.

Оценка эффективности сложной педагогической системы, какой является образовательная программа, требует многоаспектного анализа, выходящего за рамки простого сравнения итоговых оценок [15]. Необходимо количественно определить не только результативность (достижение целевых уровней владения языком), но и операционную эффективность системы (затраты времени на формирование компетенций), ее практическую релевантность (способность выпускников решать реальные задачи) и устойчивость образовательных эффектов, проявляющуюся в развитии у студентов метакогнитивных навыков. Выбранные для анализа показатели призваны дать комплексную, системную оценку двум образовательным моделям по этим ключевым параметрам.

Представленные ниже данные последовательно раскрывают сравнительные характеристики экспериментальной и контрольной моделей. Первоначальный анализ сфокусирован на фундаментальном показателе – динамике достижения студентами стандартизированных уровней владения русским языком, что позволяет оценить общую дидактическую эффективность каждой из систем (табл. 1). Данный показатель является базовым, поскольку без достижения необходимого языкового уровня формирование более сложных профессиональных компетенций невозможно.

Анализ данных, представленных в табл. 1, выявляет статистически значимые различия в результативности двух образовательных моделей. По завершении четырехлетнего цикла обучения доля студентов в экспериментальной группе, достигших продвинутых уровней B2 и C1, составила 72,12%, в то время как в контрольной группе этот показатель достиг лишь 48,35%. Разница в 23,77 процентных пункта является свидетельством существенно более высокой эффективности модели ОВЕ. Примечательно, что расхождение в траекториях обучения становится наиболее выраженным на втором и третьем годах обучения. Это позволяет предположить, что заложенная в ОВЕ ясность образовательных целей и структурированность учебного процесса создают прочный фундамент, который значительно ускоряет переход от базового к продвинутому уровню владения языком. Еще одним важным наблюдением является меньшая дисперсия результатов в ЭГ. Стандартное отклонение итоговых баллов в экспериментальной группе было на 15,4% ниже, чем в контрольной, что указывает на большую надежность и предсказуемость образовательной системы. Модель ОВЕ демонстрирует способность доводить до целевого стандарта большее число студентов, минимизируя «системный брак» в виде отстающих, что напрямую коррелирует с принципом высоких ожиданий для всех обучающихся.

Однако оценка системы только по конечной результативности неполна без анализа ее эффективности, то есть соотношения достигнутых результатов и затраченных ресурсов, в первую очередь – учебного времени. В условиях ограниченности ресурсов современного университета способность системы формировать необходимые компетенции за меньшее количество академических часов является критически важным показателем ее оптимизации. Следующий этап анализа посвящен именно этому аспекту – сравнению временных затрат на освоение ключевых коммуникативных компетенций, являющихся строительными блоками для профессиональной деятельности (табл. 2). Эти компетенции были выбраны как репрезентативные для различных видов речевой деятельности.

Таблица 1

Динамика достижения уровней владения русским языком (ТРКИ) в экспериментальных и контрольных группах
(в % от общего числа студентов в группе)

| Учебный год | Группа | Уровень < A2 | Уровень A2 | Уровень B1 | Уровень B2 | Уровень C1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Год 1** | ЭГ | 10,49 | 65,22 | 24,29 | 0,00 | 0,00 |
| | КГ | 12,21 | 68,19 | 19,60 | 0,00 | 0,00 |
| **Год 2** | ЭГ | 1,28 | 15,60 | 71,36 | 11,76 | 0,00 |
| | КГ | 2,54 | 24,68 | 65,14 | 7,64 | 0,00 |
| **Год 3** | ЭГ | 0,00 | 2,05 | 40,15 | 51,41 | 6,39 |
| | КГ | 0,76 | 8,91 | 58,27 | 30,28 | 1,78 |
| **Год 4** | ЭГ | 0,00 | 0,51 | 27,37 | 53,19 | 18,93 |
| | КГ | 0,25 | 3,56 | 47,84 | 40,71 | 7,64 |

Таблица 2

Сравнительный анализ времени освоения ключевых коммуникативных компетенций
(среднее количество академических часов до достижения 80% успешности по критериальной шкале)

| Ключевая компетенция | Экспериментальная группа (ЭГ) | Контрольная группа (КГ) | Разница (часы) | Прирост эффективности (%) |
|---|---|---|---|---|
| 1. Понимание на слух новостного сюжета (3 мин) | 35,4 | 42,8 | 7,4 | 17,29 |
| 2. Написание делового электронного письма | 41,2 | 58,5 | 17,3 | 29,57 |
| 3. Проведение симулированного делового телефонного разговора | 48,7 | 71,2 | 22,5 | 31,60 |
| 4. Создание и проведение устной презентации (5 мин.) | 62,1 | 85,9 | 23,8 | 27,71 |
| **Средний показатель** | **46,85** | **64,60** | **17,75** | **27,48** |

Данные табл. 2 демонстрируют значительное преимущество ОВЕ-модели в части операционной эффективности. В среднем для освоения заданных компетенций студентам ЭГ требовалось на 27,48% меньше учебного времени, чем студентам КГ. Наибольший прирост эффективности наблюдается в формировании сложных продуктивных навыков, таких как ведение телефонного разговора (31,60%) и написание делового письма (29,57%), которые требуют не только знания, но и активного применения языковых средств в симулированных реальных условиях. Этот феномен можно объяснить действием принципа «ясности фокуса». В рамках ОВЕ-модели как преподаватели, так и студенты имеют четкое представление о конечном результате каждой учебной активности. Это позволяет элиминировать дидактический «шум» – задания и упражнения, не ведущие напрямую к формированию целевой компетенции, – и сконцентрировать учебные усилия на наиболее релевантных задачах. Таким образом, учебное время используется с большей плотностью и целенаправленностью.

Высшей формой оценки образовательной системы является анализ ее способности готовить выпускников к выполнению комплексных, интегрированных задач, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Итоговый аттестационный проект, представлявший собой разработку и презентацию «коммерческого предложения для российского рынка», был спроектирован именно как такая интегральная оценка. Он требовал от студентов не только лингвистической правильности, но и социокультурной адекватности, логической стройности аргументации и коммуникативной убедительности. Результаты этой оценки позволяют судить о конечной «сборке» всех компетенций в единый функциональный продукт (табл. 3).

Анализ результатов итоговой аттестации подтверждает и углубляет предыдущие выводы. Общий средний балл в ЭГ (85,31) оказался на 15,57 балла выше, чем в КГ (69,74). Однако наиболее показательным является не общий балл, а распределение разницы по отдельным критериям. Минимальный разрыв наблюдается по критерию «Лингвистическая точность» (9,83 балла), в то время как максимальный – по критерию «Коммуникативная эффективность» (21,40 балла). Это наблюдение имеет принципиальное значение. Оно показывает, что традиционная модель все еще способна формировать у студентов неплохие знания грамматики и лексики, то есть «знания о языке». Однако модель ОВЕ значительно превосходит ее в формировании «знаний, как использовать язык» для достижения конкретной прагматической цели. Это полностью соответствует философии ОВЕ, которая смещает акцент с того, что студент знает, на то, что он может сделать с помощью своих знаний.

Наконец, для понимания механизмов, лежащих в основе продемонстрированных различий в производительности, необходимо проанализировать влияние образовательной модели на самих субъектов обучения – студентов. Эффективная образовательная система должна не только передавать знания, но и формировать у обучающихся позитивные установки, мотивацию и навыки самостоятельной учебной деятельности, которые являются залогом непрерывного обучения на протяжении всей жизни. Измерение индексов вовлеченности и учебной автономии позволяет заглянуть в «черный ящик» учебного процесса и оценить его воздействие на личность студента (табл. 4).

Данные табл. 4 раскрывают психологическую подоплеку успеха ОВЕ-модели. При практически одинаковых стартовых показателях к концу четвертого года обучения студенты ЭГ продемонстрировали значительно более высокий прирост как индекса вовлеченности (+42,88% против +14,98% в КГ), так и индекса учебной автономии (+45,76% против +12,24% в КГ). Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь (,) между итоговым индексом вовлеченности и баллом за аттестационный проект в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе эта связь была умеренной (,). Эти данные позволяют построить следующую каузальную модель: четко сформулированные и понятные студентам образовательные результаты, а также гибкость в выборе средств их достижения, присущие ОВЕ, создают у обучающихся чувство контроля над своим образовательным процессом и ясное видение цели. Это, в свою очередь, повышает их внутреннюю мотивацию и вовлеченность. Высокая вовлеченность приводит к более глубокой обработке учебного материала и, как следствие, к более высоким академическим и практическим результатам. Таким образом, ОВЕ запускает самоподдерживающийся цикл положительной обратной связи: ясность → мотивация → вовлеченность → результат → укрепление мотивации. Традиционная модель, с ее непрозрачностью конечных целей и ориентацией на процесс, лишена этого мощного синергетического эффекта.

Комплексный анализ данных, полученных из четырех различных источников, позволяет сделать вывод о системном превосходстве образовательной модели, построенной на принципах ОВЕ. Повышение итоговой успеваемости (табл. 1) не является случайным или изолированным фактом. Оно является закономерным следствием более высокой операционной эффективности учебного процесса (табл. 2), которая достигается за счет целенаправленной фокусировки на формировании практически значимых навыков (табл. 3). В основе же всей этой системы лежит мощный психологический механизм – рост учебной автономии и вовлеченности студентов (табл. 4), который выступает катализатором всего образовательного процесса. Модель ОВЕ представляет собой не просто набор методик, а целостную, интегрированную и высокоэффективную инженерную систему для производства человеческого капитала с заранее заданными и верифицируемыми характеристиками.

Проведенное лонгитюдное исследование предоставляет весомые эмпирические доказательства в пользу гипотезы о более высокой эффективно-

Таблица 3

Оценка уровня сформированности практико-ориентированных навыков по результатам итоговой аттестации
(средний балл по 100-балльной шкале)

| Критерий оценки | Экспериментальная группа (ЭГ) | Контрольная группа (КГ) | Абсолютная разница (баллы) |
|---|---|---|---|
| 1. Лингвистическая точность (грамматика, лексика) | 88,45 | 78,62 | 9,83 |
| 2. Структура и логика изложения | 86,12 | 68,39 | 17,73 |
| 3. Социокультурная адекватность | 81,77 | 65,21 | 16,56 |
| 4. Коммуникативная эффективность (убедительность) | 84,90 | 63,50 | 21,40 |
| **Итоговый средний балл** | **85,31** | **69,74** | **15,57** |

Таблица 4

Индексы вовлеченности и учебной автономии студентов в зависимости от образовательной модели
(по данным анкетирования, средний балл по шкале от 1 до 10)

| Показатель | Группа | Исходный уровень (год 1) | Итоговый уровень (год 4) | Изменение (абс.) | Изменение (%) |
|---|---|---|---|---|---|
| **Индекс вовлеченности в учебный процесс** | ЭГ | 6,18 | 8,83 | +2,65 | +42,88 |
| | КГ | 6,21 | 7,14 | +0,93 | +14,98 |
| **Индекс учебной автономии** | ЭГ | 5,42 | 7,90 | +2,48 | +45,76 |
| | КГ | 5,39 | 6,05 | +0,66 | +12,24 |

сти образовательной модели, ориентированной на достижение результатов, в контексте преподавания русского языка в вузах Китая. Синтез ключевых количественных показателей демонстрирует многоаспектное превосходство экспериментальной модели. Внедрение фреймворка ОВЕ привело к увеличению доли студентов, достигших продвинутого уровня владения языком (B2 и выше), на 23,77 процентных пункта. Система продемонстрировала средний прирост операционной эффективности на 27,48% в скорости освоения ключевых коммуникативных компетенций. На итоговой аттестации, имитирующей комплексную профессиональную задачу, средний балл студентов экспериментальной группы был на 15,57 балла выше. Эти значительные улучшения в академических и практических показателях имеют прочную корреляцию с психолого-педагогическими факторами: прирост индекса учебной автономии в экспериментальной группе оказался на 33,52 процентных пункта выше, чем в контрольной.

Основной вывод исследования заключается в том, что переход от традиционной, ориентированной на процесс, модели образования к модели, основанной на результатах, представляет собой не просто методическое усовершенствование, а фундаментальный сдвиг в парадигме проектирования образовательных систем. ОВЕ следует рассматривать не как один из педагогических подходов, а как более совершенное инженерное решение, позволяющее с высокой степенью надежности и эффективности формировать у выпускников заранее определенные, измеримые и востребованные на рынке труда компетенции. Данный подход обеспечивает системное выравнивание всех компонентов образовательного процесса – от формулировки целей до процедур итогового контроля – вокруг единого, внешне валидизированного вектора, конечной точкой которого является компетентный специалист.

Полученные результаты имеют прямое прикладное значение для разработки стратегии развития высшего образования в КНР и для повышения эффективности российско-китайского сотрудничества. Для полноценного кадрового обеспечения таких мегапроектов, как «Один пояс – один путь», национальная система образования должна быть способна гарантировать подготовку специалистов с конкретным набором функциональных навыков. Масштабное внедрение принципов ОВЕ в практику языковой подготовки позволит повысить предсказуемость и качество результатов образовательного процесса, обеспечив более высокий возврат инвестиций в высшую школу и укрепив конкурентоспособность китайских специалистов на международной арене.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении лежат в нескольких плоскостях. Во-первых, необходимо проведение лонгитюдных исследований, отслеживающих карьерные траектории выпускников обеих когорт, что позволит дать экономическую оценку долгосрочного эффекта от внедрения ОВЕ. Во-вторых, перспективным направлением является разработка и апробация адаптивных систем оценки на базе технологий искусственного интеллекта, способных функционировать в рамках ОВЕ-фреймворка и обеспечивать персонализированную обратную связь в режиме реального времени. Наконец, критически важным следующим шагом является исследование проблем масштабирования данной модели и разработка эффективных программ подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава, без которых успешное общенациональное внедрение данной технологии невозможно.

Библиографический список


1. Киргинцева М.В. Рост популярности китайского языка в сфере образования в России. *Миссия образования – мир будущего: достижения и перспективы*: материалы XX юбилейной международной научно-практической конференции. Калининград, 2021: 177–184.
2. Кошкин А.П. Определение содержания обучения китайскому языку в вузах России и КНР: два подхода. *Иностранные языки в высшей школе*. 2015; № 3 (34): 97–104.
3. Охорзина Ю.О., Салосина И.В., Глинкин В.С. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты. *Вестник Томского государственного университета*. 2019; № 441: 206–212.
4. Гу Ц., Погребняк Ю.В., Пашковская Н.Д. Изучение китайского языка в вузах России на современном этапе: достижения, трудности, перспективы. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 315–317.
5. Ху С. Оптимизация методики преподавания русского языка на младших курсах в китайских общеобразовательных высших учебных заведениях (на примере Сямэньского университета). *Русский язык за рубежом*. 2024; № 6 (307): 85–91.
6. Цуй Д. Исследования в области модели общего преподавания русского языка в высших учебных заведениях на основе концепции «Один пояс – один путь». *Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества*. 2022; № 1 (12): 367–369.
7. Юй В., Ван Ч. Обучение русскому языку на начальном этапе в вузах Китая. *Педагогические науки*. 2014; № 2 (65): 28–30.
8. Победаш Е.В. Первые школы русского языка в Китае и китайского языка в России: формирование методики обучения. *Россия – Китай: история и культура*: сборник статей и докладов участников IX Международной научно-практической конференции. 2016: 295–303.
9. Кожевникова Е.В. Специфика образовательной системы и преподавания русского языка в КНР. *Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде*: коллективная монография. Томск, 2013: 232–250.
10. Янь Ж. Методика преподавания русского языка в китайских вузах: проблемы и пути их решения. *Современные вопросы устойчивого развития общества в эпоху трансформационных процессов*: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции (шифр – МКСВ). Москва, 2023: 9–13.
11. *Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской Народной Республики*: сборник научно-методических статей. Москва – Далян, 2006.
12. Гулимире А., Титкова С.И. Русский язык в Китае: традиции и перспективы. *Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2018; № 2 (38): 68–78.
13. Ван Ш., Космачёва О.Ю., Золотых Л.Г. Русский язык в траектории развития отношений между Китаем и Россией. *Научная мысль Кавказа*. 2022; № 3 (111): 99–105.
14. Сунь Ин. Метод преподавания русского языка в Китае. Концепция непрерывного образования с учетом возрастных особенностей учеников (на примере китайской методики преподавания русского языка). *Terra Rusistica*: сборник материалов Первого международного форума молодых русистов. Псков, 2021: 336–339.
15. Чуньхуа Ц. Проблема обучения китайскому языку студентов в российских вузах. *Московский педагогический журнал*. 2024; № 1: 102–114.


References


1. Kirginceva M.V. Rost populyarnosti kitajskogo yazyka v sfere obrazovaniya v Rossii. *Missiya obrazovaniya – mir buduschego: dostizheniya i perspektivy*: materialy XX yubilejnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kaliningrad, 2021: 177-184.
2. Koshkin A.P. Opredelenie soderzhaniya obucheniya kitajskomu yazyku v vuzah Rossii i KNR: dva podhoda. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2015; № 3 (34): 97-104.
3. Ohorzina Yu.O., Salosina I.V., Glinkin V.S. Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyah vuzov KNR: teoreticheskie i metodicheskie aspekty. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 441: 206-212.
4. Gu C., Pogrebnyak Yu.V., Pashkovskaya N.D. Izuchenie kitajskogo yazyka v vuzah Rossii na sovremennom `etape: dostizheniya, trudnosti, perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 315-317.
5. Hu S. Optimizaciya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka na mladshih kursah v kitajskih obscheobrazovatel'nyh vysshih uchebnyh zavedeniyah (na primere Syam`en'skogo universiteta). *Russkij yazyk za rubezhom*. 2024; № 6 (307): 85-91.
6. Cuj D. Issledovaniya v oblasti modeli obschego prepodavaniya russkogo yazyka v vysshih uchebnyh zavedeniyah na osnove koncepcii «Odin poyas – odin put'». *Rossiya i Kitaj: istoriya i perspektivy sotrudnichestva*. 2022; № 1 (12): 367-369.
7. Yuj V., Van Ch. Obuchenie russkomu yazyku na nachal'nom `etape v vuzah Kitaya. *Pedagogicheskie nauki*. 2014; № 2 (65): 28-30.
8. Pobedash E.V. Pervye shkoly russkogo yazyka v Kitae i kitajskogo yazyka v Rossii: formirovanie metodiki obucheniya. *Rossiya – Kitaj: istoriya i kul'tura*: sbornik statej i dokladov uchastnikov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 295-303.
9. Kozhevnikova E.V. Specifika obrazovatel'noj sistemy i prepodavaniya russkogo yazyka v KNR. *Kitajskie, v'etnamskie, mongol'skie obrazovatel'nye migranty v akademicheskoj srede*: kollektivnaya monografiya. Tomsk, 2013: 232-250.
10. Yan' Zh. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v kitajskih vuzah: problemy i puti ih resheniya. *Sovremennye voprosy ustojchivogo razvitiya obschestva v `epohu transformacionnyh processov*: sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (shifr – MKSV). Moskva, 2023: 9-13.
11. *Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v vysshih uchebnyh zavedeniyah Kitajskoj Narodnoj Respubliki*: sbornik nauchno-metodicheskih statej. Moskva – Dalyan, 2006.
12. Gulimire A., Titkova S.I. Russkij yazyk v Kitae: tradicii i perspektivy. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 2018; № 2 (38): 68-78.
13. Van Sh., Kosmacheva O.Yu., Zolotyh L.G. Russkij yazyk v traektorii razvitiya otnoshenij mezhdu Kitaem i Rossiej. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2022; № 3 (111): 99-105.
14. Sun' In. Metod prepodavaniya russkogo yazyka v Kitae. Koncepciya nepreryvnogo obrazovaniya s uchetom vozrastnyh osobennostej uchenikov (na primere kitajskoj metodiki prepodavaniya russkogo yazyka). *Terra Rusistica*: sbornik materialov Pervogo mezhdunarodnogo foruma molodyh rusistov. Pskov, 2021: 336-339.
15. Chun'hua C. Problema obucheniya kitajskomu yazyku studentov v rossijskih vuzah. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*. 2024; № 1: 102-114.


*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-353-355

***Korenev A.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: studywithkorenev@gmail.com*

**PROFESSIONALLY FOCUSED LANGUAGE EDUCATION AND TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS WITHIN A CONTINUOUS EDUCATION FRAMEWORK.** The article addresses the pressing need to enhance the quality of teacher training within the evolving landscape of Russian education, particularly concerning foreign language educators. It highlights the context of ongoing reforms, including the "Education" National Project and the transition within higher education frameworks, emphasizing the urgency to align pedagogical practices with contemporary demands and international competitiveness. The article delves into the challenges identified in "The Concept for the Training of Teaching Staff until 2030," such as disparities in training quality and a lack of research-based content. It notes a relative scarcity of studies directly addressing the professional-communicative development of foreign language teachers and the nuances of pedagogical discourse. Building upon existing research in academic English and English for Teaching, this paper conceptualizes the stages, goals, structure, and content of professionally-oriented language training for foreign language teachers, integrating systemic, competence-based, communicative, and strategic approaches. The research employs analysis of scientific publications and modeling to identify key elements and concepts within the continuous education system. It offers theoretical novelty in conceptualizing this training and practical significance for curriculum design in higher education and professional development programs. The article outlines the tasks, content, technology, and anticipated outcomes of this training, emphasizing its implementation and adaptation within various Russian universities, with ongoing efforts to refine assessment tools and integrate the concept more broadly.

*Key words:* **continuous education, language teacher education, language for specific teaching purposes, professional communicative competence, strategic approach**

***А.А. Коренев,*** *канд. пед. наук, доц., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: studywithkorenev@gmail.com*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА И РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность статьи обусловлена необходимостью повышения качества подготовки педагогических кадров, в частности учителей и преподавателей иностранного языка в условиях трансформации российского образования. Подчеркивается важность приведения педагогических практик в соответствие с современными требованиями и обеспечения международной конкурентоспособности и реализации идей «Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года». Отмечается ограниченность исследований, посвященных профессионально-коммуникативному развитию учителей иностранного языка и особенностям педагогического дискурса. Опираясь на работы по академическому английскому и английскому для специальных целей его преподавания, в статье концептуализируются этапы, цели, структура и содержание профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателей иностранного языка. Применяются системный, компетентностный, коммуникативный и стратегиальный подходы, а также анализ научных публикаций и моделирование для выявления ключевых элементов системы непрерывного образования. Исследование обладает практической значимостью для разработки программ высшего и дополнительного профессионального образования. В статье излагаются цели, содержание, технология и ожидаемые результаты подготовки с акцентом на ее внедрение и адаптацию в российских вузах, а также на совершенствование инструментов оценивания и дальнейшую интеграцию концепции.

*Ключевые слова:* **система непрерывного образования, профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка, язык для специальных целей его преподавания, профессионально-коммуникативная компетентность, стратегиальный подход**

Актуальность исследования вытекает из необходимости повышения качества подготовки педагогических кадров, которое является высоко актуальной проблемой для развития российского образования. В частности, Национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.) фокусировался на профессиональном развитии педагогических кадров через реализацию программ повышения квалификации и совершенствования их компетенций, адекватных требованиям современной образовательной среды. Последние два десятилетия ознаменованы масштабными преобразованиями в российской системе образования, что нашло отражение в ревизии ключевых нормативных актов (Федеральный закон «Об образовании», федеральные государственные образовательные стандарты второго и третьего поколений), имплементации национальной системы оценивания и тестирования в общем образовании, а также в этапах присоединения, адаптации и последующего отказа от Болонского процесса и перехода к новой модели высшего профессионального образования. Текущая трансформация российского высшего образования открывает перспективы для пересмотра и актуализации содержания и результатов всех уровней подготовки педагогических кадров.

Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года констатирует ряд проблем, включая диспропорции в качестве подготовки, недостаточность научно-исследовательской базы для актуализации содержания образования, несоответствие уровня подготовки педагогов запросам индустрии и дефицит высококвалифицированных педагогических кадров. В документе подчеркивается необходимость унификации подходов к оценке качества подготовки педагогов и преодоления дефицита квалифицированных выпускников. Педагоги высшей школы играют центральную роль в обеспечении качественного высшего образования. Концепция предусматривает актуализацию квалификационных требований к профессорско-преподавательскому составу, поддержку их профессионального развития и привлечение молодых специалистов с целью обеспечения международной конкурентоспособности российской экономики посредством формирования высококвалифицированного кадрового потенциала [1]. Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» одной из своих целей определяет повышение качества и релевантности образовательной, научно-исследовательской и социальной деятельности российских университетов [2]. В международном образовательном пространстве также значительное внимание уделяется развитию педагогов, в частности, ценностному компоненту педагогической деятельности, реализуемому во многом в педагогической коммуникации [3].

Анализируя профессионально ориентированную языковую подготовку педагогов, можно отметить, что при большом количестве научных работ, посвященных профессионально ориентированной языковой подготовке специалистов других профилей [4], существенно меньше внимания уделялось профессионально-коммуникативному развитию учителей и преподавателей иностранного языка. Схожую диспропорцию можно наблюдать и в лингвистических исследованиях: при большом объеме работ, описывающих различные профессиональные дискурсы, существенно меньше внимания уделялось педагогическому дискурсу и описанию того, как профессиональные педагоги используют иностранный язык в процессе профессиональной деятельности [5]. В научных трудах К. Хайланда [6], Дж. Флауэрдью и М. Пикока [7] обстоятельно рассматривается обучение иностранному языку в контексте академических задач. Первоначально языковая подготовка преподавателей иностранного языка концептуально интегрировалась в данную область (английский язык академического общения). Однако впоследствии исследования Д. Нанэна, К. Бэйли [8] и Д. Фримена [9] позволили выделить ее в самостоятельное научное направление, получившее название *English for Teaching* («Английский для преподавания»). В целом можно выделить следующие этапы развития профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка:

1) развитие общего владения иностранным языком;

2) обучение языку лингвистической науки (генезис профессионально ориентированного обучения иностранному языку);

3) обучение языку академического общения (генезис коммуникативно направленного профессионально ориентированного обучения иностранному языку);

4) обучение языку дискурса общения в классе;

5) обучение языку педагогического дискурса.

При этом каждый предыдущий этап подготавливал следующий и становился частью обучения иностранному языку будущих педагогов.

Цель статьи заключается в концептуализации этапов, цели, структуры и содержания профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка в рамках системного, компетентностного, коммуникативного и стратегиального подходов.

В соответствии с данной целью был поставлен ряд задач исследования:

– выявить основные элементы системы профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка;

– рассмотреть основные понятия компетентностного подхода, относящиеся к содержанию обучения, и выявить наиболее подходящие единицы для концептуализации целей профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка;

– определить основные этапы в рамках профессионально ориентированной языковой подготовки в системе непрерывного образования.

В процессе исследования был применен комплекс теоретических методов педагогического исследования:

– анализ научных публикаций, посвященных проблемам профессионально ориентированного обучения иностранному языку;

– моделирование системы обучения исходя из эмпирических данных о решаемых профессиональных задачах и научном знании о компонентах педагогического процесса.

Научная новизна статьи заключается в концептуализации профессионально ориентированной языковой подготовки в системе подготовки будущих и развития действующих педагогов в контексте современных педагогических исследований и реалий.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении целей, задач, содержания, технологии и результатов профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка.

Практическая значимость настоящего исследования состоит в том, что выделенные элементы могут быть использованы при определении содержания профессионально ориентированной языковой подготовки будущих преподавателей иностранного языка в вузах и создании программ дополнительного профессионального образования (ДПО) для языковых педагогов.

В современном контексте профессиональное развитие педагогов происходит на протяжении всей их профессиональной деятельности как в рамках высшего образования (ВО), так и в системе ДПО. Стоит отметить, что часть данного процесса институционализирована, ее цели зафиксированы в терминах компетенций в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) или самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартах (ОС) учебных заведений либо же в профессиональных стандартах, на которые ориентируются программы ДПО. В то же время значительная часть данного процесса происходит в рамках неинституционализированных практик, таких как тренинги, мастер-классы, обучение на рабочем месте, прохождение массовых открытых онлайн-курсов и чтение методической литературы. Все данные практики образуют систему непрерывного образования языкового педагога, в рамках которых значительные усилия в случае учителей и преподавателей иностранного языка направляются именно на развитие собственной коммуникативной компетенции. Таким образом, под профессионально ориентированной языковой подготовкой преподавателя иностранного языка понимается целенаправленное обучение будущих и действующих учителей иностранного языка профессиональной коммуникации в педагогической сфере общения. Система непрерывного образования учителей и преподавателей иностранного языка складывается из базовой профессионально-ориентированной подготовки на уровнях высшего образования и дальнейшего профессионально-коммуникативного развития как в системах дополнительного профессионального образования и профессионального обучения, так и в рамках обучения на рабочем месте и других форм профессионального развития (тренингов, мастер-классов, научно-практических конференций, форумов и т. д.).

Целью профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка является формирование и дальнейшее развитие профессионально-коммуникативной компетентности педагога, которая понимается как динамичное интегративное качество личности, позволяющее решать возникающие профессионально ориентированные коммуникативные задачи на одном или нескольких языках в процессе педагогической деятельности, оценивать качество их решения и, исходя из результатов рефлексии, управлять развитием собственных профессиональных компетенций в системе непрерывного образования. Нормативной базой профессионально ориентированной подготовки являются ФГОС ВО, ОС, профессиональные стандарты и другие нормативные акты, описывающие направления профессионального развития педагогов. Теоретической основой профессионально ориентированной языковой подготовки являются результаты исследований в области педагогики, психологии, лингвистики, теории управления и других дисциплин, относящиеся к сфере профессиональной коммуникации. Эмпирической базой для определения содержания профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка является изучение профессионально-коммуникативных задач, решаемых преподавателями как в рамках аудиторной [10], так и во внеаудиторной работе [11]. Содержание профессионально ориентированной языковой подготовки может быть описано в терминах компетентностного подхода: 1. Профессионально-коммуникативная и цифровая метакомпетентность. 2. Базовые профессиональные компетенции. 3. Субкомпетенции. 4. Стратегии. 5. Личностные качества. 6. Ценностные ориентации. 7. Способности. 8. Умения, знания, навыки.

Первым этапом профессионально ориентированной языковой подготовки является высшее образование (уровни бакалавриата и магистратуры в текущей модели). Содержание профессионально ориентированной языковой подготовки в контексте происходящей реформы высшего образования позволяет осуществлять переход на модель базового и специализированного высшего образования. В рамках базового высшего образования закладываются основы профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка и формируются базовые профессиональные компетенции.

В рамках специализированного уровня высшего образования происходит формирование профессионально-коммуникативной компетентности преподавателя иностранного языка, позволяющей ему в дальнейшем управлять развитием собственных профессиональной и коммуникативной компетенций, которое выступает в качестве второго этапа профессионально ориентированной языковой подготовки. Третьим этапом становится профессионально-коммуникативное развитие педагогов в системе дополнительного образования, профессионального обучения и неинституционализированных образовательных практик.

Эффективное функционирование представленной системы профессионально ориентированной языковой подготовки детерминируется рядом взаимосвязанных факторов. Во-первых, необходимо построение учебного процесса на основе интегрированной структуры содержания, подразумевающей унифицированную иерархию знаний, умений, навыков и стратегий, составляющих содержательную основу как для студентов педагогических профилей подготовки, так и для практикующих преподавателей иностранных языков. Во-вторых, важным условием является междисциплинарный подход, предполагающий комплексный учет актуальных научных данных из областей педагогики, психологии, лингвистики и смежных дисциплин, релевантных аспектам педагогической коммуникации. Интеграция образовательных технологий, в частности, сочетание принципов личностно ориентированного обучения, обучения в сотрудничестве и технологий смешанного обучения, проектных и кейс-технологий выступает как значимая технологическая основа профессионально ориентированной языковой подготовки. Для обеспечения сопоставимости результатов обучения как студентов, так и практикующих педагогов целесообразно применение унифицированных инструментов диагностического и итогового оценивания, что предполагает стандартизацию оценивания. Акцент на практико-ориентированном обучении с использованием формирующего оценивания и различных форм профессионально ориентированной рефлексивной деятельности подчеркивает важность практической направленности и рефлексии. Кроме того, существенным фактором является обеспечение адаптивности структуры учебных дисциплин, реализующих данную концепцию, путем предоставления вариативности и гибкости. Наконец, немаловажно использование современных и доступных в условиях российской образовательной среды средств обучения, релевантных контексту (будущей) профессиональной деятельности, что свидетельствует о необходимости использования адекватных образовательных ресурсов, специально созданных для профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе дополнительного образования.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы. Профессионально ориентированная языковая подготовка учителей и преподавателей иностранного языка является актуальной задачей российского образования и в настоящее время осуществляется на уровнях ВО и ДПО. Основными элементами системы непрерывной профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка являются: цель, нормативно-правовая база, методологические и теоретические основы, эмпирическая база, структурированное по уровням содержание обучения, технология обучения и условия эффективности функционирования системы.

Целью профессионально ориентированного обучения иностранному языку является формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности, позволяющей реализовывать базовые профессиональные компетентности языкового педагога и реализующейся в деятельности в виде профессионально-коммуникативной субкомпетенции. При формировании профессионально-коммуникативной субкомпетенции особую роль играют профессионально-коммуникативные педагогические стратегии, позволяющие осуществлять коммуникацию в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения. Стратегии опираются на ценностные ориентации и позволяют комбинировать знания, навыки и умения для решения профессионально-коммуникативных задач.

Технология развития профессионально-коммуникативной компетентности базируется на личностно ориентированном обучении, обучении в сотрудничестве, смешанном обучении и задействует элементы кейс-технологий и проектных технологий обучения. Важными условиями реализации данной технологии является использование в разных вузах и в системе ДПО единых инструментов оценивания профессионально-коммуникативных стратегий и создание современных средств обучения, доступных в России и направленных на развитие профессионально-коммуникативных стратегий.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы.

Результаты данного исследования были успешно внедрены в МГУ имени М.В. Ломоносова, МГИМО МИД России, БГУ имени академика И.Г. Петровского, ТПИ имени А.П. Чехова и в настоящий момент проходя апробацию в ряде других российских вузов. Перспективы дальнейшего совершенствования профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателей иностранного языка включают исследование компонентов профессионально-коммуникативной компетентности, дополнение ее психолого-педагогических и лингвистических основ и интеграцию концепции ее развития в различных российских и зарубежных вузах, а также в системе ДПО, а также пилотирование и внедрение единых инструментов оценивания уровня профессионально-коммуникативной компетентности педагогов.

Библиографический список

1. *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года*. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf
2. *Программа «Приоритет-2030»*. Available at: https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/
3. *OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Learning Compass 2030*: *Concept Note*. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
4. Воевода Е.В. *Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2011.
5. Korenev A.A., Gulov A.P., Kasatkin P.I. Beyond Classroom Language: Language Teacher's Communicative Tasks Outside the Classroom in Russia, China, Indonesia, the US and the UK. *Perspectives of Science and Education*. 2025; № 4 (76): 10–20.
6. Hyland K. *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2006.
7. Flowerdew J., Peacock M. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. Bailey K., Nunan D. *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
9. Freeman D., Katz A., Gomez P.G., Burns A. English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*. 2015; № 2 (69): 129–139.
10. Коренев А.А., Михайлова А.М. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие. *Иностранные языки в школе*. 2019; № 3: 16–28.
11. Коренев А.А., Гулов А.П., Касаткин П.И. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей подготовки. *Концепт*. 2014; № 05. Available at: http://e-koncept.ru/2025/251081.htm

References

1. *Koncepciya podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf
2. *Programma «Prioritet-2030»*. Available at: https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/
3. *OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Learning Compass 2030*: *Concept Note*. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
4. Voevoda E.V. *Teoriya i praktika professional'noj yazykovoj podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
5. Korenev A.A., Gulov A.P., Kasatkin P.I. Beyond Classroom Language: Language Teacher's Communicative Tasks Outside the Classroom in Russia, China, Indonesia, the US and the UK. *Perspectives of Science and Education*. 2025; № 4 (76): 10-20.
6. Hyland K. *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2006.
7. Flowerdew J., Peacock M. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. Bailey K., Nunan D. *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
9. Freeman D., Katz A., Gomez P.G., Burns A. English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*. 2015; № 2 (69): 129-139.
10. Korenev A.A., Mihajlova A.M. Professional'no-kommunikativnaya kompetenciya uchitelya anglijskogo yazyka v klasse: opisanie i razvitie. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2019; № 3: 16-28.
11. Korenev A.A., Gulov A.P., Kasatkin P.I. Predstavlenie osnovnyh vidov professional'noj deyatel'nosti yazykovogo pedagoga v kompetenciyah vypusknikov lingvodidakticheskih profilej podgotovki. *Koncept*. 2014; № 05. Available at: http://e-koncept.ru/2025/251081.htm

*Статья поступила в редакцию 05.10.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-355-358

***Odintsov V.Yu.,*** *postgraduate, Department of Technology and Vocational Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: slavik.petrukhin@yandex.ru*
***Ogannisyan L.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*

**THE POSSIBILITIES OF FORMING THE PROJECT COMPETENCE OF MASTERS OF PEDAGOGICAL PROFILE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY.** The article reveals the importance of project competence for the success of the professional activity of graduates of the master's degree, shows the possibilities, mechanisms and conditions of its formation in a digital educational environment. The analysis of scientific approaches to the consideration of the possibilities of forming the project activities of undergraduates using information technology is presented. The characteristic of the stages of formation of undergraduates' readiness for designing is given. The projections of project competence in the educational and professional activities of master's degree students in the pedagogical profile are described. The results of studying the dynamics of indicators of the level of development of components of project competence in the process of undergraduates' inclusion in the author's program of pedagogical support for their project activity are shown. The article describes conditions for increasing the effectiveness of programs for developing readiness for project activities of undergraduates in conditions of uncertainty and technological innovation.

*Key words:* **project competence, information technology, undergraduates in teaching, digital environment, creativity, intellectual productivity, mentoring**

***В.Ю. Одинцов,*** *аспирант, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: slavik.petrukhin@yandex.ru*
***Л.А. Оганнисян,*** *канд. пед. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*

# ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье раскрывается значение проектной компетентности для успешности профессиональной деятельности выпускников магистратуры, показаны возможности, механизмы и условия ее формирования в условиях цифровой образовательной среды. Представлен анализ научных подходов к рассмотрению возможностей формирования проектной деятельности магистрантов с применением информационных технологий. Дана характеристика этапов формирования готовности магистрантов к проектированию. Описаны проекции проектной компетентности в учебно-профессиональной деятельности обучающихся магистратуры по педагогическому профилю. Показаны результаты изучения динамики показателей уровня развития компонентов проектной компетентности в процессе включения магистрантов в авторскую программу педагогической поддержки их проектной активности. Представлена характеристика условий повышения результативности программ развития готовности к проектной деятельности магистрантов в условиях неопределенности и технологической инноватики.

*Ключевые слова:* **проектная компетентность, информационные технологии, магистранты педагогического направления, цифровая среда, креативность, интеллектуальная продуктивность, наставничество**

Актуальность темы данного исследования обусловлена тем, что современные ученые акцентируют внимание на том, что проектирование в условиях глобальной цифровизации становится определяющей технологией создания новых продуктов. В данном контексте возрастает роль проектной компетентности нового поколения специалистов как маркера их конкурентоспособности, так как проектирование – значимый вид продуктивной деятельности профессионала. Происходящие сегодня социально-экономические и технологические трансформации продуцируют необходимость модернизации системы профессиональной подготовки, особенно уровня магистратуры. В центре такой модернизации высшего образования в условиях цифровизации стоит формирование высокого уровня проектной компетентности выпускника магистратуры как субъекта профессиональной, творческой, научной и общественной активности.

В настоящее время проектная деятельность в образовательном процессе вуза приобретает все большую актуальность, позволяя выстраивать индивидуальную траекторию обучения, что обеспечивает оптимальную самореализацию и личностное развитие магистров.

В подготовке магистров педагогического направления освоение проективной технологии и цифровых инструментов ее реализации приобретают особый статус актуальности, так как перед ними стоит профессиональная задача подготовки подрастающего поколения к созданию инновационных проектных продуктов.

В качестве проблемы исследования выбрано изучение условий подготовки магистров педагогического направления к проектной деятельности средствами цифровых технологий.

Цель нашей статьи заключается в выявлении особенностей подготовки магистров педагогического направления к проектной деятельности средствами цифровых технологий.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– выявить и описать основные теоретические и методические подходы к исследованию проблемы подготовки магистров к проектной деятельности в условиях цифровой среды;

– дать характеристику возможностей развития проектной компетентности магистрантов в цифровой образовательной среде;

– показать динамику развития проектной компетентности магистров педагогического направления в условиях цифровой образовательной среды вуза.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– теоретический: анализ научной литературы по педагогике, вопросам формирования проектной компетентности и реализации проектного подхода при обучении магистрантов;

– экспериментально-теоретический: педагогический эксперимент по активизации проектной активности магистрантов и развитию проектной компетентности;

– эмпирический: анкетирование магистрантов, анализ портфолио магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

В комплект диагностического инструментария вошли следующие методики: методика оценки проектной компетентности (Ю.А. Володина, Н.В. Матяш); авторская анкета «Представления о проектировании».

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были систематизированы современные подходы к использованию педагогической технологии проектирования в системе профессиональной подготовки магистров, выявлены и описаны субъективные предикторы продуктивной проектной активности и формирования проектной компетентности магистров педагогического направления.

Теоретическая значимость состоит в том, что представленные материалы и обобщенные результаты относительно проблемы подготовки магистров педагогического направления к проектной деятельности с использованием ресурсов цифровых технологий в условиях современных рисков позволяют существенно расширить и одновременно конкретизировать научные представления о сущности данных вопросов в педагогической науке и практике.

Практическая значимость определяется тем, что разработанный комплекс методических и диагностических инструментов, нацеленный на изучение субъективных детерминант проектной активности, может быть использован в системе мероприятий вуза, ориентированных на усиление мотивации учебно-профессиональной деятельности магистрантов. Полученные эмпирические результаты могут быть использованы в качестве базы для дальнейшего изучения особенностей подготовки магистров педагогического направления к успешной проектной деятельности.

С точки зрения современной педагогической науки значимым фактором формирования проектной культуры магистрантов является их учебно-профессиональная проектная деятельность [1–12].

В современной педагогике выделены и описаны факторы, определяющие результативную проектную деятельность: компетентная команда участников проекта, профессионализм наставников и менторов, представленность в профессиональном сообществе и в социуме продукта, координация активности и мотивация участников. Большое значение имеет педагогическое методическое сопровождение участников в процессе рефлексии и осмысления приобретаемого опыта проектирования и определения пути и средств достижения цели. Педагоги отмечают значимость личностных характеристик и уровня когнитивной, коммуникативной, социальной и аутопсихологической компетентности участников проектной деятельности для ее результативности [6].

Исследования в рамках рассматриваемой проблематики показывают, что в ходе проектирования на занятиях с использованием информационных технологий в цифровой образовательной среде вуза формируются следующие группы навыков:

– аналитические, основанные на четком осознании сущности потребности в информации, ее вербализации, способности подбирать ту информацию, которая по-настоящему имеет значение, и структурировать ее в логике рассматриваемой проблемы;

– практические, формирующиеся в результате повышения компетентности студента как пользователя компьютера: работа в разных программах, опыт успешной навигации по электронным справочникам разного уровня: трансформация маршрутов, понимание техник форматирования информации в соответствии с заданными требованиями и целью [7].

Технология проектирования в цифровой среде акцентирует внимание на особенностях интерактивного взаимодействия и специфических способах деятельности, этапах формирования проектной компетентности личности магистранта для реализации подготовки проекта в условиях информационного пространства.

Педагоги отмечают, что активное участие в создании и реализации проектов повышает самооценку магистрантов, этот опыт способствует адекватной оценке профессионально значимых качеств, расширению их персонального потенциала и, естественно, улучшает качество высшего профессионального образования. Сегодня проектная деятельность в вузе предоставляет широкие возможности для становления, совершенствования и реализации информационно-коммуникационных компетенций будущих специалистов педагогического профиля [3].

Педагоги отмечают, что эффективность реализации индивидуальной траектории обучения магистрантов связана с оптимальным выбором обучающих модулей, форматов проектной деятельности, адекватным использованием рейтинговых показателей, оценкой содержания портфолио в электронной образовательной среде вуза [2; 5].

Научно теоретический анализ исследований в области заявленной проблематики позволил систематизировать и обобщить проекции проектной компетентности магистрантов в учебно-профессиональной деятельности и ее влияние на их личностное развитие.

Несомненным достоинством цифровой образовательной среды вуза является возможность организации продуктивной коммуникации преподаватель – магистрант – работодатели. В современной цифровой образовательной среде происходит не только взаимодействие человеческих, информационных и технических ресурсов, но и формируется проектная культура будущих специалистов [11].

Анализ практики внедрения проекта как метода обучения в вузе демонстрирует, что сотрудничество, открытость новому и взаимоподдержка дают возможность магистрантам успешно конструктивно решать возникающие проблемы и затруднения.

Рис. 1. Схема проявлений проектной компетентности магистрантов (разработана автором)

Отмечается, что сегодня важно сформировать у магистрантов адекватное представление о том, какие риски информационной безопасности могут возникать в ходе разворачивания проекта, а также о способах их преодоления. В условиях глобальной цифровизации большое значение приобретают компетенции будущих специалистов, связанные с управлением рисками информационной безопасности проекта [10].

В исследовании приняли участие 250 респондентов-магистрантов педагогического направления ЮФУ, выборку составили экспериментальная группа (магистранты, активно участвующие в проектной деятельности) и контрольная группа (магистранты, не участвующие активно в проектной деятельности).

Технология проектирования в цифровой среде акцентирует внимание на особенностях интерактивного взаимодействия и специфических способах деятельности, этапах формирования проектной компетентности личности для реализации подготовки проекта в условиях информационного пространства.

Масштабное использование технологии проектирования в высшем профессиональном образовании способствует возникновению инновационной формы учебно-профессиональной общности: преподаватель – магистр – работодатель. В этом образовательном контексте рождаются новое содержание, педагогические технологии и способы учебно-профессиональной деятельности, развивается критическое и креативное профессиональное мышление.

По данным анкетирования в представлениях магистрантов значение проектной деятельности в процессе вузовской подготовки связано со следующими позициями: «позволяет реализовывать собственные идеи», «учит настойчивости в достижении цели», «развивает креативность» и «обеспечивает приобретение опыта командной работы», «формирует умение инициировать значимую пробле-

му и самостоятельно ее решать», «способствует накоплению практического опыта решения реальных задач». Магистранты подчеркивают значимость наличия таких вещей, как: «способность сохранять концентрацию и довести начатое до конца», «четкое понимание сути и логики происходящего», «наличие необходимых личностных качеств», «ощущать необходимость реализации проекта и свою значимость как исполнителя», «возможность получить вознаграждение за усилия», «понимание того, зачем нужен конкретный проект».

По данным, полученным в результате применения методики оценки проектной компетентности (Ю.А. Володина, Н.В. Матяш) после реализации программы формирования проектной компетентности магистров педагогического направления с использованием ресурсов цифровой образовательной среды высшей школы, была выявлена определенная динамика в развитии ее компонентов.

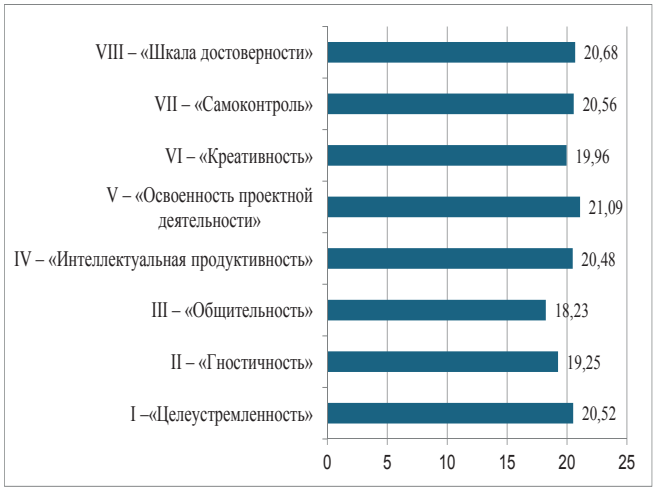



Рис. 2. Результаты оценки проектной компетентности (Ю.А. Володина, Н.В. Матяш)

Сравнительный анализ полученных эмпирических данных показывает наличие динамики показателей после проведения программы педагогической поддержки магистрантов. Оказалось, что практически не изменились параметры самоконтроля (20,56) и общительности (18,23). Это связано, очевидно, с тем, что данные характеристики сформированы на более ранних стадиях развития личности и остаются стабильными. Вместе с тем следует отметить наличие положительной динамики по креативности (19,96), освоенности проектной деятельности (21,09) и целеустремлённости (20,52). Сравнительный анализ полученных результатов на стартовом и формирующем этапах позволяет сделать вывод об эффективности авторской программы педагогической поддержки развития проектной компетентности магистрантов педагогического профиля, что подтверждается положительной динамикой выраженности параметров, имеющих значимый статус в системе формирования проектной компетентности и влияющих на готовность магистрантов к проектированию.

Как показано в исследованиях педагогов, специально созданные педагогические условия и ресурсные возможности цифровой образовательной среды вуза позволяют формировать самостоятельную деятельность и усиливать готовность к проектной деятельности магистрантов и влияют на содержание ее развития на различных этапах проектирования под руководством опытных наставников [4; 8; 9].

Компоненты проектной компетентности являются субъективными предикторами результативной проектной активности магистров педагогического направления.

Программа формирования проектной компетентности магистров педагогического направления с использованием ресурсов цифровой образовательной среды высшей школы дает свои положительные результаты в продвижении формирования готовности к проектированию [12].

В зависимости от уровня погружения в проектирование происходит изменение динамики субъективных предикторов продуктивной проектной активности у магистров.

Модульная программа педагогического сопровождения формирования проектной компетентности магистров педагогического направления в контексте цифровой образовательной среды способствует развитию их активности в создании проектов.

Полученные эмпирические результаты могут быть использованы в качестве базы для дальнейшего изучения особенностей подготовки магистров педагогического направления к успешной проектной деятельности.

Резюмируя вышесказанное, мы считаем, что реализация проектной деятельности магистрантов в процессе профессиональной подготовки решает ряд задач:

– способствует оптимальному достижению образовательных целей, предоставляя пространство для реализации индивидуальной образовательной траектории;

– ускоряет формирование профессиональных компетенций, усиливает интерес к обучению;

– увеличивает степень целенаправленной самостоятельной активности;

– повышает мотивационную привлекательность изучения модуля профессиональных дисциплин;

– обеспечивает формирование научно-исследовательских умений.

Анализ практики внедрения проекта как метода обучения в вузе демонстрирует, что сотрудничество, открытость новому и взаимоподдержка дают возможность магистрантам успешно конструктивно решать возникающие проблемы и затруднения.

Среди условий формирования готовности магистрантов к проектной деятельности особо выделены следующие: системность в организации проектирования в процессе учебно-профессиональной работы с привлечение цифровой кафедры ЮФУ, реализация практико-ориентированных программ, где магистранты получают навыки работы с реальными задачами и проектами, создание ресурсности цифровой образовательной среды ЮФУ, сетевого профессионального взаимодействия, в которое включены магистранты, преподаватели и работодатели; конструирование цифровой платформы для обеспечения эффективного командообразования, формирования цифровых навыков у магистрантов, а также запуска новых механизмов взаимодействия обучающихся с индустриальными партнерами университета и работодателями, реальной занятости в IT-проектах.

Наставничество разного уровня позволяет передавать конструктивный опыт проектирования, мобильно осуществлять консультативную поддержку в ситуациях затруднения, реализовывать персонализированные модели обучения и командного творчества преподаватель-магистрант-работодатель.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Данные исследования могут быть использованы педагогами в индивидуальной и групповой работе с магистрантами по совершенствованию проектной активности разного порядка, наставниками и консультантами в процессе поддержки создаваемых проектов с использованием цифровых инструментов.

Библиографический список

1. Андронов В.Г., Чуев А.А., Коптев Д.С. *Методология научно-исследовательской и проектной деятельности*. Москва, Вологда: ООО «Инфра-Инженерия», 2025.
2. Арюкова Е.А. Проектный подход в формировании индивидуальных образовательных траекторий. *Учебный эксперимент в образовании*. 2020; № 4 (96): 43–50.
3. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; № 1: 1–10.
4. Глазунова О.В. О различных подходах к практике наставничества и сопровождения проектных и исследовательских работ. *Исследователь*. 2020; № 1 (29): 104–134.
5. Данейкин Ю.В. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе. *Высшее образование в России*. 2020; № 8.
6. Кобякова И.А. *Основы исследовательской и проектной деятельности*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2024.
7. Коренькова М.С. Организация проектной деятельности в высшей школе. *Вестник Волгоградской академии МВД России*. 2017; № 4 (43): 123–126.
8. Мамедова Г.С. Организация самостоятельной работы магистров с использованием информационных и коммуникационных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 137–139.
9. Омарова М.О. *Педагогические условия формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2018.
10. Петрова Н.П. Организация проектной и научно-исследовательской деятельности магистрантов в условиях трансформации образовательной парадигмы. *Гуманитарные и социальные науки*. 2022; Т. 92, № 3: 178–184.
11. Бтемирова Р.И. Метод проектов в условиях современного высшего образования. Современные проблемы науки и образования. 2016; № 3: 217–219.
12. From J. Pedagogical Digital Competence-Between Values. Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*. 2017; Vol. 7, № 2. Available at: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/67799

References

1. Andronov V.G., Chuev A.A., Koptev D.S. *Metodologiya nauchno-issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti*. Moskva, Vologda: OOO «Infra-Inzheneriya», 2025.
2. Aryukova E.A. Proektnyj podhod v formirovanii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij. *Uchebnyj `eksperiment v obrazovanii*. 2020; № 4 (96): 43-50.
3. Bermus A.G. Aktual'nye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v `epohu cifrovoj transformacii: teoreticheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 1: 1-10.

4. Glazunova O.V. O razlichnyh podhodah k praktike nastavnichestva i soprovozhdeniya proektnyh i issledovatel'skih rabot. *Issledovatel'*. 2020; № 1 (29): 104-134.
5. Danejkin Yu.V. Proektnyj podhod k vnedreniyu individual'noj obrazovatel'noj traektorii v sovremennom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; № 8.
6. Kobyakova I.A. *Osnovy issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2024.
7. Koren'kova M.S. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti v vysshej shkole. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii.* 2017; № 4 (43): 123-126.
8. Mamedova G.S. Organizaciya samostoyatel'noj raboty magistrov s ispol'zovaniem informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 137-139.
9. Omarova M.O. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya proektnoj kompetentnosti magistrantov pedagogicheskogo obrazovaniya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2018.
10. Petrova N.P. Organizaciya proektnoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti magistrantov v usloviyah transformacii obrazovatel'noj paradigmy. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2022; T. 92, № 3: 178-184.
11. Btemirova R.I. Metod proektov v usloviyah sovremennogo vysshego obrazovaniya. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016; № 3: 217-219.
12. From J. Pedagogical Digital Competence-Between Values. Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*. 2017; Vol. 7, № 2. Available at: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/67799

*Статья поступила в редакцию 01.10.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-358-361

***Mamalova H.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
***Plieva A.O.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: aseko1978@gmail.com*
***Uzhakhova Z.M.,*** *senior teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zuhra_u@mail.ru*

**DEVELOPING STUDENTS' LINGUO-CULTURAL COMPETENCE WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.** The article examines the development of students' linguacultural competence while learning a foreign language. It is concluded that developing linguacultural competence involves fostering a tolerant attitude toward the culture of the target language and a more complete understanding of the facts and phenomena of their own national culture, which is a prerequisite for successful intercultural communication. The methods presented in the article can successfully contribute to the development of linguacultural competence. The following effective methods and techniques for developing students' linguacultural competence while learning a foreign language have been identified: problem-based learning; application organization techniques; cultural capsule technique; linguacultural text analysis; educational analogy technique; association technique; role-playing techniques.

*Key words:* **linguacultural studies, linguacultural competence, competence, student, English language, foreign language**

***Х.Э. Мамалова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
***А.О. Плиева****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: aseko1978@gmail.com*
***З.М. Ужахова****, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: zuhra_u@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье изучен процесс формирования у студентов лингвокультурологической компетенции в процессе изучения иностранного языка. Сделан вывод о том, что формирование лингвокультурологической компетенции включает в себя воспитание у учащихся толерантного отношения к культуре страны изучаемого языка и более полное осознание фактов и явлений собственной национальной культуры, что является необходимым условием для успешной межкультурной коммуникации. Приведённые в данной статье методы вполне успешно могут способствовать формированию лингвокультурологической компетенции. Выявлены следующие эффективные методы и приемы формирования лингвокультурологической компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка: метод проблемного обучения; приемы организации применения; приём культурной капсулы; лингвокультурологический анализ текста; приём учебной аналогии; приём ассоциации; приёмы ролевой игры.

*Ключевые слова:* **лингвокультурология, лингвокультурологическая компетенция, компетенция, студент, английский язык, иностранный язык**

Современное образование нацелено на функциональность, так как недостаточно иметь набор теоретических знаний о культуре, помимо этого нужно уметь применять знания при осуществлении поликультурного взаимодействия. То есть приоритетом является не только получение знаний, но и овладение компетенциями в рамках компетентностного подхода в обучении. Невозможно обучать языку, не затрагивая при этом культурологические аспекты изучаемого языка, так как многие лексические единицы, а также возможные диалекты формировались в прямой зависимости от культурного опыта народа, говорящего на данном языке. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса формирования у студентов лингвокультурологической компетенции в процессе изучения иностранного языка.

Основные задачи статьи:

– провести анализ содержания понятия «лингвокультурологическая компетенция»;

– выявить эффективные методы и приемы формирования у студентов лингвокультурологической компетенции на занятиях иностранного языка.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы исследования: анализ научно-педагогических источников по проблеме исследования; педагогическое наблюдение и рефлексия; обобщение педагогического опыта.

Научная новизна статьи состоит в выявлении эффективных методов формирования у студентов лингвокультурологической компетенции, которые могут быть использованы в проектировании занятий по иностранному языку.

Теоретическая значимость статьи состоит в конкретизации содержания понятия «лингвокультурологическая компетенция»; выявлении эффективных методов и приемов формирования у студентов лингвокультурологической компетенции в процессе изучения иностранного языка.

Практическая значимость состоит в том, что выявленные эффективные методы и приемы (метод проблемного обучения, веб-квест, «культурная капсула», лингвокультурологический анализ текста, приём учебной аналогии, ролевая игра и др.), могут быть использованы преподавателями иностранного языка с целью формирования у студентов лингвокультурологической компетенции.

Как наука, лингвокультурология сформировалась в конце XX века, как специальная область науки – из трудов В. Гумбольдта, А. А. Потебни, Э. Сепира и др., а затем выросшая в самостоятельную область исследований.

Лингвокультурология – одна из ветвей языкознания, объектом изучения которой являются взаимоотношения между языком и культурой. Она позволяет понять, как язык отражает культуру и рассматривает язык как часть культуры, без которой полноценное существование культуры невозможно и которую, в свою очередь, нельзя представить себе в отрыве от культуры. Наиболее в общем смысле принцип лингвокультурологии заключается в изучении языка неотрывно от культуры.

Лингвокультурология, прежде всего, обращается к «живому» языку, к повседневной речи носителей и коммуникативным процессам различных сфер культуры рассматриваемого языка.

Лингвокультурологический подход – яркий пример перехода от структурной лингвистики, которая рассматривает язык с точки зрения его строения, к лингвистике антропологической, в которой на первый план выносится язык в связи с человеком, его мышлением и образом жизни. Лингвокультурологический подход позволяет не только более эффективно изучать язык, но и параллельно получать знания о важнейших аспектах жизни народа – носителя рассматриваемого языка, тем самым усиливая понимание культуры и многих собственно языковых элементов.

Иностранным языком невозможно овладеть без усвоения коммуникативной компетенции. С точки зрения лингвокультурологического подхода успешная коммуникация определяется не только верным пониманием сказанного или кор-

ректным использованием языковых средств, но и усвоением культурологической составляющей данного речевого отрезка.

В ходе анализа научной литературы мы пришли к выводу, что лингвокультурологический подход обладает понятийным аппаратом, который подчёркивает его лингвокультурологическую содержательную специфику. Выделяют следующие сущностные категории лингвокультурологического подхода:

– языковая личность;
– картина мира;
– лингвокультурема (как ключевая единица отбора лексического материала);
– лингвокультурологическое поле (как модель организации содержания обучения).

В связи со сказанным важным рассмотрение понятия языковой личности. Под *языковой личностью* понимается личность с совокупностью присущих ей языковых способностей – от восприятия речевых произведений до их создания. Выделяется три уровня развития языковой личности: нулевой (вербально-семантический), первый (когнитивный или тезаурусный), второй (мотивационный). С каждым уровнем понятие дополняется все большим объемом единиц, стереотипов и отношений, начиная с отдельных слов и простых формульных фраз (вербально-семантический уровень) и заканчивая целями, мотивами и установками (мотивационный уровень).

Из школьного курса обществознания известно, что личность – это совокупность качеств человека, которые приобретаются им в течение жизни в социуме. Понятие языковой личности связано с лингводидактикой и является частью терминологии данной науки. Ю.Н. Караулов под ним понимает личность с совокупностью присущих ему языковых способностей – от восприятия речевых произведений до их создания. Также ученый выделил несколько уровней языковой личности: нулевой (вербально-семантический), первый (когнитивный или тезаурусный) и второй (мотивационный) [1].

С каждым уровнем понятие дополняется все большим объемом единиц, стереотипов и отношений, начиная с отдельных слов и простых формульных фраз в вербально-семантическом уровне и заканчивая целями, мотивами и установками в мотивационном.

Языковая картина мира раскрывается через содержательную сторону языка и являет собой базу для формирования культурных стереотипов. Языковая картина мира является универсальной системой знаний о мире, зафиксированной в языковой форме и характерной для всех носителей языка.

Лингвокультурема в определении В.В. Воробьева понимается как «комплексная межуровневая единица, синтезирующая в себе феномены языка и культуры, взаимосвязь языкового и экстралингвистического содержания и взаимный переход от одного к другому» [2].

Объединяя в себе реалию, культурный ореол и языковое значение, лингвокультурема оказывается сложнее слова. Выражением лингвокультуремы может быть слово (лексема), словосочетание, несколько предложений, абзац, текст, стихотворение.

Лингвокультуремы, объединенные близостью значений и образующие сложную многоступенчатую структуру, составляют лингвокультурологическое поле. Выделяются следующие структурные части *лингвокультурологического поля*: ядро (лексема-понятие или их группа, задающая смысловое содержание всего поля); центр основных понятий-реалем с их отношениями (синонимия, антонимия и др.) и периферия (система сопредельных реалем, полей вторичной семантической функции, служащих конкретной реализацией семантики поля) [2]. Лингвокультурологические поля предоставляют возможность эффективно знакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка, поскольку лингвокультурологическая информация содержится в различных типах слов: жаргонизмы, сленг, топонимы, фразеологизмы, просторечные названия бытовых реалий и некоторые другие. При рассмотрении какого-либо явления окружающего мира при помощи лингвокультурологического поля мы получаем целостный пласт культуры без лакун, который помогает видеть внешний мир как упорядоченную систему.

Явление лингвокультуремы представляет собой ключевую единицу лингвокультурологического подхода. Её определение было разработано В.В. Воробьевым. Лингвокультурема – это слово с ярко выраженным лингвокультурологическим содержанием, понятным представителю культуры, в которой присутствует такая реалия. Отличается лингвокультурема от обычного слова тем, что обладает более распространённой структурой, и если у слова две составляющие (знак-значение), то у лингвокультуремы к ним добавляется культурно-понятийный компонент, который делает её «двухмерной». Учёный предлагает следующую типологию лингвокультурем: лингвокультурема, представленная: одним словом, абзацем или текстом [2].

Таким образом, особую значимость имеет обучение студентов аналитической деятельности, которая была бы направлена на выявление и понимание культурно окрашенных единиц и информации из иноязычных источников, понимание которых зачастую затрудняется именно наличием в них лингвокультурем.

При использовании в работе над языком лингвокультурологического поля акцент главным образом делается на отражении в языке некоторого репрезентативного блока национальной культуры. При этом устанавливаются иерархические предметные связи между понятиями внутри конкретного тематического блока и между другими блоками. Сам же процесс обучения следует выстраивать на специально отобранных текстах, которые должны содержать так называемые фоновые знания [3].

Обосновав лингвокультурологический статус лингвокультуремы, перейдём к рассмотрению *лингвокультурологического поля,* единицей которого она является. Необходимо отметить, что это сложная, многомерная иерархическая структура, обеспечивающая наиболее полное описание взаимосвязи культуры и языка. В.В. Воробьев предлагает выделять следующие структурные части: ядро (лексема-понятие или их группа, задающая смысловое содержание всего поля); центр основных понятий-реалем с их отношениями (синонимия, антонимия и др.) и периферия (система сопредельных реалем, полей вторичной семантической функции, служащих конкретной реализацией семантики поля) [2]. Таким образом, при рассмотрении какого-либо явления окружающего мира при помощи лингвокультурологического поля мы получаем целостный без пропусков пласт культуры. Следовательно, мы можем видеть весь внешний мир как упорядоченную систему без каких-либо пробелов в ней.

Некоторые специалисты в области преподавания иностранного языка полагают, что, используя лингвокультурологическое поле в работе над языком, акцент главным образом делается на отражении в языке некоторого репрезентативного блока национальной культуры. При этом устанавливаются иерархические предметные связи между понятиями внутри конкретного тематического блока и между другими блоками. Сам же процесс обучения следует выстраивать на специально отобранных текстах, которые должны содержать так называемые фоновые знания [3].

К сказанному выше следует добавить, что процесс иноязычного обучения предполагает изучение учащимися определенного объема фоновых знаний (описанных выше), что непосредственно связанно с тематикой лингвокультурологического аспекта. Именно фоновые знания, по мнению исследователя Фурмановой, формируют так называемое когнитивное сознание вторичной языковой личности. Фурманова полагает, что при отсутствии сформированных данного рода знаний понимание иноязычных текстов становится практически невозможным [4].

В.В. Сафонова предложила отбор лингвокультурологического материала для учебных целей выстраивать с учетом принципа культуросообразности [5, с. 137]:

– определение ценностного смысла и значимости отбираемого материала, где лингвокультурологическая информация формировала бы неискаженные представления об инокультурной действительности;
– стимулирование обучающихся к получению знаний о ключевых понятиях культуры, таких как «культурное наследие», «диалог культур», «поликультурная личность» и др., на основе используемого материала;
– учет возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся.

Лингвокультурологический подход активно применяется в отечественной практике преподавания иностранных языков. Многие исследователи занимаются различными методами формирования у обучающихся лингвокультурологической компетенции. Рассмотрим некоторые из этих методов.

М.В. Шанина [6] предлагает использовать для формирования лингвокультурологической компетенции периодические издания, распространяющиеся онлайн. Автор утверждает, что в онлайн-изданиях, так же как в печатных версиях газет, присутствуют ключевые элементы, необходимые для понимания иностранной культуры. В качестве таких элементов автор приводит так называемые 3-P – products, practices и perspectives. Это произведения литературы и искусства, традиции и принципы поведения и ценности и убеждения соответственно.

М.В. Шанина считает, что при выборе статей для работы на занятиях и дома необходимо учитывать образовательные цели. В случае, когда целью является не только обучить языку, но и ознакомить с культурной составляющей, и применяется лингвокультурологический подход для формирования лигвокультурной компетенции. Для формирования данной компетенции автор предлагает следующие задания:

1) поиск слов, принадлежащих к другой культуре; выделение имён знаменитых людей и поиск их краткой биографии; выбор заголовка к прочитанному тексту из предложенных преподавателем;

2) пересказ текстового отрывка с использованием дефиниций вместо собственно инокультурной лексики; добавление в текст идиом и выражений; расположение лингвокультурологического материала в соответствии с его неоднозначностью для изучающего;

3) переписывание текстовых отрывков с изменением оттенка (негативные в позитивные, критические в нейтральные); сравнение статей на одну тему, опубликованных в разных изданиях; создание собственной газеты студентами для сравнения определённых аспектов в различных культурах.

Действительно, методы, предложенные М.В. Шаниной, кажутся достаточно действенными для развития у обучающихся лигвокультурной компетенции, однако в статье не приводятся данные о реальной эффективности данных методов, поэтому судить о ней можно только теоретически. Также построение занятий только на газетных статьях (хотя и, вне всякого сомнения, возможно) требует от обучающегося хорошего знания языка и больших затрат сил из-за специфичности газетного стиля в большинстве стран, особенно учитывая выбранные в статье газеты. Поэтому необходимо сочетать данный метод с другими, более щадящими методиками для снятия некоторой нагрузки с обучающихся [6].

А.К. Гараева предлагает курс по истории английского языка для студентов продвинутого уровня. В курсе предполагается проектная деятельность по исто-

рическим тематикам, разбитая на определённые этапы, в ходе которых выполняются задания, помогающие студентам развить лингвокультурологическую компетенцию, а также развить и улучшить критическое мышление и т. д. В статье не приводятся подробные рекомендации по проведению описываемого курса, но, судя по результатам эксперимента, метод оказывается достаточно эффективным [7].

Отечественные исследователи рассматривают художественный текст как носитель «культурной памяти», который служит для хранения, организации и передачи культурной и исторической информации, отражения социального опыта и научных представлений, накопленных в прошлом. Художественные произведения также отзывчивы на изменения в духовной, социально-психологической, интеллектуальной и философской сферах, что позволяет им стать моделями художественного культурного пространства в конкретный исторический момент [8, с. 190–196].

При погружении в опыт другой культуры человек интегрирует ее нормы в свое сознание и становится ее представителем. Таким образом, произведения искусства играют роль «каналов» для передачи культурного, социального, исторического и художественно-эстетического опыта, позволяя людям из разных эпох встретиться в мире культуры. Это помогает им овладеть навыками и нормами другой культуры, что происходит независимо от времени, в которое они живут.

С точки зрения лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам отобранный для усвоения учащимися материал должен содержать безэквивалентную лексику, коннотативные лексические единицы, язык жестов, поскольку все эти составляющие отражают культуру страны изучаемого языка и повседневный уклад жизни его носителей.

Большинство исследователей придерживается мнения, что именно элементы языка и речи, несущие лингвокультурологическую информацию, характеризуются некоторыми особенностями, которые могут затруднить общение, включая письменное, что влечет за собой снижение уровня коммуникативной компетенции учащихся.

Нужно также отметить, что не только лексемы и устойчивые словосочетания обладают специфическим национальным содержанием. К таким единицам также относятся переменные словосочетания, предложения, микро- и макротексты. В числе прочих нельзя не упомянуть и фразеологические обороты, поскольку они являются отражением истории и менталитета носителей языка.

Применение лингвокультурологического подхода на занятиях по английскому языку позволяет студентам сформировать цельное и всестороннее представление о национальной картине мира страны изучаемого языка, а также стать полноценными участниками межкультурной коммуникации, способных свободно выстраивать диалогическое общение в соответствии с полученными знаниями об особенностях мышления народа, говорящего на изучаемом языке благодаря глубокому пониманию их ценностей и приоритетов.

Формирование лингвокультурологической компетенции направлено на решение следующих задач:

1. Воспитание уважительного отношения к культуре страны изучаемого языка, её системе ценностей.

2. Лучшее осознание собственной национальной культуры. Так, например, учащиеся, выступая в роли носителей русского языка, начинают лучше понимать свои особенности относительно другой национальной культуры, учатся транслировать эти особенности и обосновывать свои национальные ценности, тем самым осознавая уникальность и ценность собственной культуры.

3. Расширение кругозора в вопросе лингвокультурологии.

Лингвокультурологическая компетенция состоит из следующих умений:

1. Когнитивные умения, подразумевающие работу с лингвокультуремами для понимания культурных явлений, причинно-следственных связей, выявления лексических единиц, имеющих национальную или культурную окраску, факторов, носящих этнопсихологический характер.

2. Аналитические умения, позволяющие накопить и осмыслить лингвокультурологическую информацию, прокомментировать культурные явления [9, с. 81–82].

Данные умения помогают сформировать лингвокультурологическую компетенцию в полном объеме, без них невозможно осуществить подлинную межкультурную коммуникацию, поскольку между участниками общения может возникнуть недопонимание или полное непонимание ввиду отсутствия знаний о культурных реалиях собеседника.

В обучении иностранному языку в рамках компетентностного и коммуникативного подходов данный процесс подразумевает включение в обучение проблемных ситуаций, учебных дискуссий, круглых столов и ролевых игр, что способствует вовлечению каждого участника в процесс, увеличивая общую активность за счёт личной заинтересованности учащихся в выражении собственного мнения, отстаивания собственной точки зрения.

Драматизация также является востребованным и необходимым методом в ходе изучения языка, поскольку состоит в воссоздании реальной или условной ситуации, которая проигрывается на иностранном языке с полной вовлеченностью всех участников.

Важными методами формирования лингвокультурологической компетенции у обучающихся являются методы проекта и «культурной капсулы», в которых раскрытие смысла культурного концепта происходит в процессе беседы и обсуждения информации лингвокультурологического характера. Также следует отметить дискуссии и дебаты по различным культурологическим аспектам и национально-психологическим факторам, т. е. формы групповой работы. С дидактической точки зрения не менее действенными является приём зрительных ассоциаций, подразумевающий обсуждение и комментирование различных реклам и карикатур (чаще всего газетных). Эффективность данного приёма состоит в формировании в сознании учащихся ассоциативных связей и фоновой информации, что облегчает процесс порождения высказывания на иностранном языке, особенно на этапе закрепления материала.

Сегодня наиболее популярной методикой формирования лингвокультурологической компетенции в рамках изучения иностранного языка в школе является метод проектов, или проектная методика. Данная методика подразумевает работу на изучаемом языке, которую учащиеся планируют и выполняют самостоятельно, таким образом делая процесс обучения более индивидуальным. Выполняя проектную работу, школьники применяют на практике знания и компетенции, полученные на уроках иностранного языка, самостоятельно отбирают используемые в проекте лексические средства. Несмотря на индивидуальный характер работы, проектная методика также направлена на развитие взаимодействия между учащимися, поскольку в процессе выполнения работы им приходится совместно искать решение поставленных учебных задач, принимать коллективные решения. Помимо прочего, данный метод раскрывает творческий потенциал учащихся, что также, в свою очередь, повышает их интерес к предмету, тем самым интенсифицируя процесс обучения [10, с. 3585–3591].

Не менее интересен метод «капсулы культуры», применяемый уже в течение нескольких десятков лет, предложенный и описанный Д. Тейлором и Д. Сорренсоном. Смысл «культурной капсулы» состоит в следующем: учащиеся рассказывают о конкретном социо- или лингвокультурном явлении, сопоставляя его со схожим из родной культуры. Высокую эффективность данного приёма обусловливает тот факт, что все наблюдения и сравнения касательно отличий речевого и неречевого поведения носителей языка от представителей собственной культуры сделаны учащимися самостоятельно, а подобный опыт всегда имеет яркую эмоциональную окраску и, следовательно, является более запоминающимся. Несомненно, метод «культурной капсулы» требует от преподавателя владения лингвокультурологической компетенцией на высоком уровне, поскольку сам лингвокультурологический материал должен быть отобран и подан продуманно, носить исключительно объективный характер [11, с. 168]. Преимущества «капсулы культуры» заключаются в том, что данный метод развивает у учащихся сознательное отношение к культуре изучаемого языка, самокритичность, что особенно актуально в настоящую эпоху глобализации, когда каждому следует идентифицировать себя как представителя определенной национальной культуры, а также критически относиться к информации о своей и других странах, транслируемой в СМИ.

Веб-квест – метод, следующий за «капсулой культуры» и имеющий больший уровень сложности, который состоит в создании учащимися собственных сравнительных презентаций. На сегодняшний день суть веб-квеста составляет некое задание проблемного характера, выполнение которого возможно только с использованием интернет-ресурсов. В данном случае учащиеся могут дополнять найденную в Интернете информацию собственными источниками, фотографиями и т. д.

Итак, нами выделены следующие методы и приемы формирования лингвокультурологической компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка:

– метод проблемного обучения, который предполагает преподнесение нового материала в виде задачи или проблемы, в процессе решения которой обучающиеся получают новое знание;

– приемы организации применения: целенаправленное создание коммуникативных ситуаций, в которых учащиеся могут применить в речи изученные ранее лингвокультуремы;

– приём культурной капсулы: учащиеся знакомятся с каким-либо фактом иноязычной культуры, который сравнивается с аналогичным или подобным фактом родной культуры;

– лингвокультурологический анализ текста, основанный на чтении или слушании текстов лингвокультурологического характера, выделении в них лингвокультурем и их анализе; подразумевает активное использование этимологических и лингвострановедческих словарей;

– приём учебной аналогии, в основе которого лежит поиск семантически сходных лингвокультурем в родном языке обучающихся;

– приём ассоциации, в рамках которого обучающимся предлагается вспомнить или придумать ассоциацию к предмету или явлению в соответствии с иноязычной лингвокультурой;

– приёмы ролевой игры, при которых обучающимся предлагается в предложенной коммуникативной ситуации принять на себя роль, погружающую их в иноязычную культуру и вынуждающую оперировать в речи определёнными лингвокультуремами.

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать следующие выводы:

1. Лингвокультурологическая компетенция требует чёткого разграничения культур родной страны и страны изучаемого языка, отчётливого осознания различий между этими культурами, соответственно, хорошего знания обеих культур.

2. Формирование лингвокультурологической компетенции подразумевает развитие у учащихся умения коммуницировать с использованием таких лингвокультурологических явлений, как поведенческие стереотипы, лексические единицы с этнокультурной семантикой, неочевидные значения культурных реалий. Применение предложенных методов и приемов (метод проблемного обучения, веб-квест, «культурная капсула», лингвокультурологический анализ текста, приём учебной аналогии, ролевая игра и др.) в процессе изучения иностранного языка поможет более эффективно организовать процесс формирования лингвокультурологической компетенции у студентов.

3. Знание и понимание лингвокультурологической информации и применение полученных в ходе занятий знаний, умений и навыков в максимально реалистичной ситуации повышает эффективность изучения иностранного языка, поскольку стимулирует студентов к саморазвитию и более осознанному отношению к предмету.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* Москва: Наука, 2007.
2. Воробьев В.В. *Лингвокультурология:* монография. Москва: РУДН, 2008.
3. Дигина О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку. *Lingua mobilis.* 2009; № 4 (18): 99–105.
4. Халеева И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков):* монография. Москва: Высшая школа, 2004.
5. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования. *Язык и культура.* 2014; № 1 (25): 123–141.
6. Шанина М.В. Формирование лингвокультурной компетенции средствами онлайн-газет. *European Science.* 2016; № 7 (17): 32–34.
7. Гараева А.К. Развитие лингвокультурной компетентности студентов в процессе обучения истории английского языка. *Социальные и поведенческие науки.* 2014: 1012–1018.
8. Смирнова А.Г. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по иностранному языку через изучение аутентичных песен. *Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков.* Новосибирск, 2024: 190–196.
9. Войткова А.Н. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе. *Известия ВГПУ.* 2020; № 6 (149): 79–84.
10. Шемчук Ю.М. Опыт использования проектных заданий при формировании лингвокультурологической компетенции у студентов нелингвистических специальностей на занятиях по иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2024; Т. 17, №10: 3585–3591.
11. Игнатенко Н.А. Прием «капсула культуры» в развитии иноязычной социокультурной компетенции на продвинутом уровне. *Научный альманах*. 2016; № 1-2: 167–170.

References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 2007.
2. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya:* monografiya. Moskva: RUDN, 2008.
3. Digina O.L. Vliyanie lingvokul'turologicheskogo podhoda na formirovanie mezhkul'turnoj kommunikacii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Lingua mobilis.* 2009; № 4 (18): 99-105.
4. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov):* monografiya. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
5. Safonova V.V. Soizuchenie yazykov i kul'tur v zerkale mirovyh tendencij razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya. *Yazyk i kul'tura.* 2014; № 1 (25): 123-141.
6. Shanina M.V. Formirovanie lingvokul'turnoj kompetencii sredstvami onlajn-gazet. *European Science.* 2016; № 7 (17): 32-34.
7. Garaeva A.K. Razvitie lingvokul'turnoj kompetentnosti studentov v processe obucheniya istorii anglijskogo yazyka. *Social'nye i povedencheskie nauki.* 2014: 1012-1018.
8. Smirnova A.G. Formirovanie lingvokul'turologicheskoj kompetencii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku cherez izuchenie autentichnyh pesen. *Vostok – Zapad: teoreticheskie i prikladnye aspekty prepodavaniya evropejskih i vostochnyh yazykov.* Novosibirsk, 2024: 190-196.
9. Vojtkova A.N. Formirovanie lingvokul'turologicheskoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Izvestiya VGPU.* 2020; № 6 (149): 79-84.
10. Shemchuk Yu.M. Opyt ispol'zovaniya proektnyh zadanij pri formirovanii lingvokul'turologicheskoj kompetencii u studentov nelingvisticheskih special'nostej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2024; T. 17, №10: 3585-3591.
11. Ignatenko N.A. Priem «kapsula kul'tury» v razvitii inoyazychnoj sociokul'turnoj kompetencii na prodvinutom urovne. *Nauchnyj al'manah.* 2016; № 1-2: 167-170.

*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-361-364

***Dzidzoeva S.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogical Education, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sofia62@mail.ru*
***Tokaeva A.B.,*** *Cand. of Sciences (History), Senior Lecturer, Department of Pedagogical Education, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: to.alb@yandex.ru*

**ON THE ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF EFFECTIVE SOCIAL SUPPORT FOR FAMILIES IN CARING FOR AND SUPERVISING YOUNG AND PRESCHOOL CHILDREN DURING PARENTS' EMPLOYMENT.** The article examines a problem of social support for families caring for early and preschool age children. The work analyzes some organization and implementation of state programs for such families, social protection in the parental employment context. Special attention is paid to the feasibility of integrating the "Social Nanny" service into the family and child care centers system. At the same time, this service is interpreted by the authors as an innovative approach to solving the problem of parental employment and providing quality child care. In the course of the research, it is proved that it has significant potential to improve the life quality of families and provide favorable conditions for the youngest members at an early stage of development. It is concluded that the state-run free nanny performs an important social function, contributing to the comprehensive development and well-being of children from low-income families. The activities of employees in this industry are characterized by a gratuitous nature, a limited hours number and a targeted focus, which makes them in demand within the state family support program framework.

*Key words:* **family, social nanny, family policy, social support, employment of parents**

***С.М. Дзидзоева****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: sofia62@mail.ru*
***А.Б. Токаева****, канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: to.alb@yandex.ru*

# К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ ПО УХОДУ И ПРИСМОТРУ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ЗАНЯТОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

В данной статье рассматривается проблема социальной поддержки семей, осуществляющих уход и присмотр за детьми раннего и дошкольного возраста. На её страницах анализируются аспекты организации и реализации государственных программ социальной защиты таких семей в условиях занятости родителей. Особое внимание уделяется целесообразности интеграции услуги «социальная няня» в систему центров помощи семье и детям. При этом означенная услуга трактуется авторами как инновационный подход к решению проблемы занятости родителей и обеспечению качественного ухода за детьми. По ходу исследования доказывается, что она имеет значительный потенциал для улучшения качества жизни семей и обеспечения благоприятных условий для развития самых юных их членов на ранних этапах. Делается вывод о том, что государственная бесплатная няня выполняет важную социальную функцию, способствуя всестороннему развитию и благополучию детей из малообеспеченных семей. Деятельность работников данной отрасли отличается безвозмездным характером, ограниченным количеством часов и целевой направленностью, что делает ее востребованной в рамках государственной программы поддержки семей.

*Ключевые слова:* **семья, социальная няня, семейная политика, социальная поддержка, занятость родителей**

Актуальность статьи определяется тем, что в настоящее время одним из ключевых направлений социальной политики Российской Федерации является всесторонняя поддержка семей с детьми. Подобного рода поддержка представляет собой комплекс мер, направленных на помощь каждой такой семье в создании благоприятных условий для развития ребёнка.

В свою очередь, важным аспектом соответствующей деятельности является содействие семьям в деле ухода и присмотра за детьми раннего и дошкольного возраста в период занятости родителей. Оно в основном сводится к созданию условий, обеспечивающих гармоничное развитие такого ребёнка и снижение нагрузки на родителей (законных представителей). Это особенно важно в современных условиях, когда в силу высокой занятости и динамичного образа жизни существенная часть семей сталкивается с трудностями в обеспечении полноценного ухода за детьми [1].

Многие исследователи (A. Donika, E. Goverdovskaya, F. Kirgueva, R. Ekhaeva, S. Dzidzoeva [2], Л.Н. Духанина [3]) отмечают: эффективная социальная поддержка способствует не только улучшению качества жизни семей, но и формированию устойчивой основы для полноценного развития детей, что имеет большое значение для дальнейшего поступательного развития общества. Важна организация качественного ухода и присмотра за детьми раннего и дошкольного возраста, которая позволит обеспечить их безопасность и всестороннее развитие. Кроме того, реализация соответствующей деятельности позволяет родителям совмещать профессиональную занятость с ответственным выполнением семейных обязанностей, снизить уровень стресса и создать благоприятные условия для гармоничного развития.

Воспитание детей представляет собой сложный и многоаспектный процесс. Оно требует высокой степени ответственности и профессионализма, особенно в условиях, когда оба родителя вынуждены совмещать его с трудовой деятельностью. В такой ситуации оказание семьям соответствующей поддержки имеет большое значение для формирования благоприятной среды, способствующей всестороннему развитию детей. Подобная поддержка помогает родителям овладевать эффективными методами воспитания, укреплять эмоциональные связи с детьми и создавать условия для их безопасного и гармоничного роста. Кроме того, своевременная и квалифицированная помощь способствует повышению уверенности родителей в своих воспитательных способностях, что в конечном итоге положительно отражается на психологическом климате в семье и социальном благополучии её членов. Однако не все семьи имеют финансовую возможность оплачивать услуги профессиональных нянь.

Наша статья посвящена анализу функций и возможностей государственной программы «Социальная няня» в рамках национального проекта «Семья» [4], а также критериям и процедурам, определяющим право на получение такой поддержки.

Цель данной статьи – выявить основные черты организации и реализации государственной программы поддержки семей с детьми, направленной на обеспечение качественного ухода и присмотра за детьми раннего и дошкольного возраста в условиях ограниченности семейных ресурсов.

Её основные задачи могут быть сформулированы следующим образом:

– изучить проблему социальной поддержки семей с детьми в условиях организации и реализации государственной программы РФ «Социальная няня»;

– рассмотреть перспективы реализации услуг социальной няни в регионах.

Методы исследования, применявшиеся во время решения этих задач, включали анализ литературы и нормативно-правовых актов, так или иначе затрагивающих соответствующие вопросы, изучение лучших практик социальной поддержки семей в деле присмотра и ухода за детьми раннего и дошкольного возраста.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах отражены существующие сегодня перспективы реализации услуг социальной няни в российских регионах.

Теоретическая значимость состоит в изучении проблемы социальной поддержки семей с детьми в условиях организации и реализации соответствующей государственной программы.

Практическая значимость сводится к выявлению основных путей обеспечения качественного ухода и присмотра за детьми раннего и дошкольного возраста в условиях ограниченности семейных ресурсов.

В рамках реализации национального проекта «Демография» запущен федеральный проект «Создание яслей – содействие занятости женщин» [5]. Его цель – обеспечение стопроцентной доступности дошкольного образования для малышей младше трёх лет [5]. Для достижения поставленной цели предусмотрено открытие минимум 8 600 групп.

Однако, согласно экспертным оценкам (Л.Н. Духанина [3], I. Kulikovskaya, R. Chumicheva, L. Kudinov, M. Guryeva [6], И.И. Комарова, А.С. Тищенко [7]), реальная потребность в местах значительно превышает запланированные показатели, составляя не менее 900 тыс. Для её удовлетворения необходимо в кратчайшие сроки интенсифицировать процесс развития негосударственного сектора дошкольного образования. В.В. Локосов с соавторами [8] утверждают, что этого, в свою очередь, можно добиться путём расширения спектра вариативных форм предоставления образовательных услуг. К ним данные авторы относят семейные детские сады, работу профессиональных нянь, а также различные краткосрочные формы присмотра за детьми [8].

На данный момент принятие таких мер уже позволяет не только частично удовлетворять растущий спрос на места в дошкольных учреждениях, но и способствовать повышению качества жизни семей, особенно тех, где оба родителя заняты трудовой деятельностью. Таким образом, реализация данных инициатив является важным шагом на пути укрепления социальной политики государства в области поддержки семей с детьми. Однако, свидетельствует Р.М. Чумичева [9], в полной мере решение соответствующих задач возможно только при условии широкой реализации услуг социальных нянь.

Представленные в ряде работ (С.М. Дзидзоева, А.Г. Макоева, Ф.З. Будаева [1], Р.М. Чумичева [9], А.Б. Токаева [10]) результаты анализа зарубежного опыта осуществления соответствующей деятельности свидетельствуют о том, что она представляет собой значимый элемент социальной политики. В качестве примера можно привести Францию, где 300 тысяч сертифицированных нянь осуществляют уход и воспитание за 1 миллионом детей в возрасте до трёх лет как в своих домах, так и в семьях. При этом на каждую няню приходится от трёх до четырёх воспитанников. Данная система охватывает почти 40% детей, получающих дошкольное образование.

Опираясь на эти сведения, можно сказать, что социальная няня представляет собой квалифицированного специалиста, предоставляющего услуги временного присмотра за детьми из семей, находящихся в социально уязвимом положении. Оказываются такие услуги на безвозмездной основе, однако доступ к ним ограничен и предоставляется исключительно определённым категориям граждан. Право на их получение, судя по Паспорту соответствующего нацпроекта [4], имеют многодетные семьи, семьи, где оба родителя обучаются очно, одинокие родители, семьи, в которых родилось двое или более детей, семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, семьи участников специальной военной операции.

Чтобы получить статус социальной няни или воспользоваться её услугами требуется соблюдение пяти условий (табл. 1).

Таблица 1

Условия получения статуса социальной няни
и предоставления соответствующих услуг

| № п/п | Формулировка |
|---|---|
| 1. | Семья должна подтвердить документально, что входит в оговорённые в нацпроекте категории |
| 2. | Няня может посещать семью от одного до трёх раз в неделю, график составляется по желанию родителей |
| 3. | Возраст и профессия социальной няни значения не имеют |
| 4. | Социальная няня должна пройти специальное обучение |
| 5. | Оформление услуги возможно через обращение в органы соцзащиты или МФЦ |

Результаты комплексного анализа функциональных обязанностей социальной няни в рамках государственной программы поддержки семей с детьми позволяет выделить ряд ключевых особенностей её деятельности. В число этих черт входят:

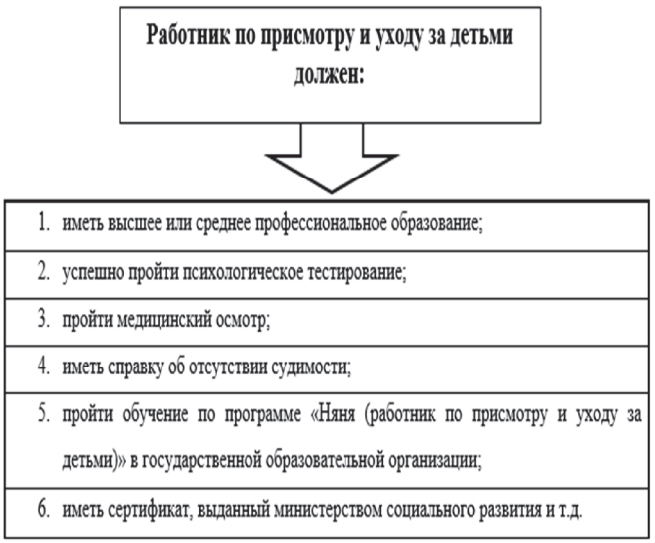



Рис. 1. Требования профессионального стандарта
«Няня (работник по присмотру и уходу за детьми)»

– безвозмездный характер услуг;
– ограниченное количество часов;
– целевая аудитория (наиболее уязвимые категории населения).

Обратим внимание также на то, что подготовка социальных нянь осуществляется на основе специализированных образовательных программ, гарантирующих, как утверждают I. Kulikovskaya с соавторами [6], высокий уровень их профессиональной компетентности. Это, в свою очередь, опровергает сложившийся стереотип о работе в данной области как о «неквалифицированной». Организация обучения по соответствующим программам, считает А.Б. Токарева [10], во многом поспособствовала тому, что в наши дни профессию няни, в том числе социальной, многие выбирают заранее и сознательно.

Отметим, что за последнее десятилетие существенно изменились и основные требования к потенциальной няне, в том числе социальной [11] (рис. 1).

Для того чтобы вооружить кандидатов на должность социальной няни соответствующими компетенциями, образовательными организациями, действующими на территории РФ, как уже говорилось, реализуются специальные программы. Например, получить соответствующее образование претенденты могут в Дальневосточном институте управления РАНХиГС, где реализуется программа подготовки «Няня (специалист по уходу и присмотру за детьми)». Её общий объём составляет 144 ч., сроки реализации – 1 мес. Структура данной программы представлена на рис. 2.

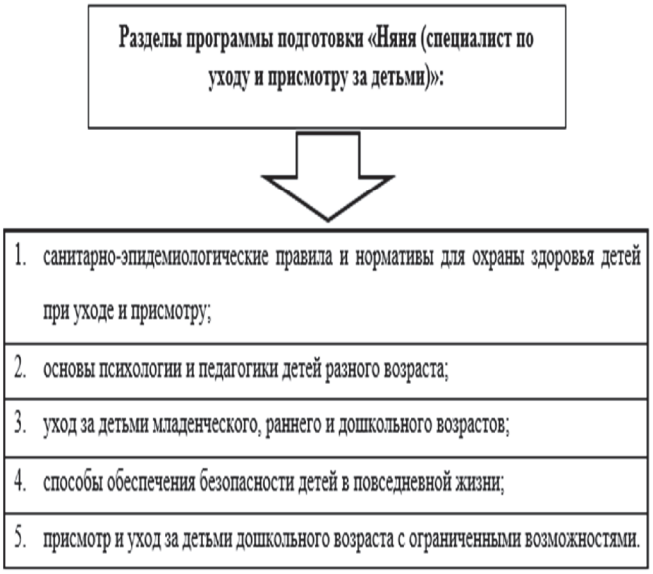



Рис. 2. Разделы программы подготовки «Няня (специалист по уходу и присмотру за детьми)», реализуемой в Дальневосточном институте управления РАНХиГС

Расширение реализации отечественными образовательными организациями таких программ позволило бы не только повысить эффективность поддержки российских семей в деле ухода и присмотру детей раннего и дошкольного возраста в период занятости родителей, но поспособствовать созданию новых рабочих мест. Согласимся, однако, с И.И. Комаровой и А.С. Тищенко [7] в том, что дальнейшее совершенствование данной сферы подразумевает актуализацию методологии и инструментальной базы соответствующего сегмента системы дополнительного профессионального образования, повышение его доступности для различных категорий граждан.

Модернизированное соответствующим образом профессиональное обучение социальных нянь позволит сделать услуги по присмотру и уходу за детьми массовыми, обеспечить межведомственное взаимодействие и обеспечить дальнейшее прогрессивное развитие этой сферы. При соблюдении соответствующих условий освоение данной программы позволит значительно повысить качество реализации профессиональной деятельности, направленной на присмотр и уход за детьми раннего и дошкольного возраста. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности реализации государственной социальной политики в области обеспечения семей с детьми необходимыми услугами.

Опираясь на данные научно-методической литературы (A. Donika, E. Goverdovskaya, F. Kirgueva, R. Ekhaeva, S. Dzidzoeva [2], А.Б. Токаева [10]), а равно и результаты рефлексии собственного профессионально-педагогического опыта, отметим: в ходе реализации деятельности, направленной на повышение эффективности разработки и реализации соответствующих программ профессионального обучения, следует учитывать ряд важных факторов. Перечислим их:

– особенности реализации государственной социальной политики, направленной на обеспечение семей с детьми доступным и качественным присмотром и уходом, наиболее характерные для конкретного момента времени;
– обусловливающие их демографические процессы, такие, как, например, колебания числа семей, нуждающихся в услугах по уходу за детьми;
– объективные тенденции в развитии сферы услуг;
– степень интенсивности межведомственного взаимодействия;
– темпы расширения спектра услуг по присмотру и уходу за детьми;
– наиболее существенные характеристики реализации программ подготовки кадров (прежде всего, педагогических) в организациях среднего профессионального и высшего образования;
– усреднённые показатели начального уровня обученности претендентов на работу в качестве социальной няни.

Характеризуя процессы разработки и последующей реализации таких программ, подчеркнём, что они обусловлены комплексным действием перечисленных выше факторов. Соответственно, и достижение высокого уровня профессиональной, и личностной компетентности соответствующего персонала важны не сами по себе. Необходимо максимально адаптировать процесс подготовки социальных нянь к требованиям современного общества, обусловливающим, в свою очередь, особенности воспитания самых маленьких его членов.

Таким образом, интеграция услуги социальной няни в центры помощи семье и детям является важным шагом на пути к созданию благоприятных условий для функционирования и развития отечественной системы поддержки семей. Это, в свою очередь, способствует достижению стратегических целей государственной семейной политики. Роль социальной няни в системе социальной защиты населения трудно переоценить. В отличие от традиционных платных, социальная няня выделяется государством в рамках реализации социальных программ поддержки. Она не только обеспечивает временный присмотр за детьми, но и способствует укреплению социальной стабильности в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации. Благодаря государственной поддержке и профессиональной подготовке, работники, относящиеся к этой категории, играют важную роль в интеграции уязвимых категорий населения в общество, способствуя их социальной адаптации и улучшению качества жизни.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что проект «Социальная няня» обладает потенциалом для достижения ряда значимых социально-экономических изменений. Во-первых, он способствует снижению численности многодетных семей, находящихся в социально опасном положении, за счёт улучшения условий для их жизнедеятельности. Во-вторых, данный проект повышает качество психолого-медико-социальной реабилитации многодетных семей, что способствует их социальной адаптации и стабилизации. В-третьих, улучшение качества услуг, предоставляемых многодетным семьям, способствует повышению их общей удовлетворённости и устойчивости.

Таким образом, государственная бесплатная няня выполняет важную социальную функцию, способствуя всестороннему развитию и благополучию детей из малообеспеченных семей. Её деятельность отличается безвозмездным характером, ограниченным количеством часов и целевой направленностью, что делает её уникальной и востребованной в рамках государственной программы поддержки семей.

Библиографический список

1. Дзидзоева С.М., Макоева А.Г., Будаева Ф.З. Организация сотрудничества ДОО с родителями по проблеме здоровьеформирующей атмосферы в период адаптации детей раннего дошкольного возраста. *Тенденции развития науки и образования.* 2018; № 34-1: 26–31.
2. Donika A., Goverdovskaya E., Kirgueva F., Ekhaeva R., Dzidzoeva S. Mitigating professional burnout: socio-psychological support for human-centered professions. *Interacción y Perspectiva.* 2025; Vol. 15; № 1: 292–303.
3. Духанина Л.Н. Мониторинг рынка труда в сфере дошкольного образования как инструмент прогнозирования и совершенствования кадровой политики. *Современное дошкольное образование.* 2024; № 6 (126): 34–47.
4. Паспорт национального проекта «Семья». *Консультант Плюс.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_501336/
5. Паспорт национального проекта «Демография» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16). *Консультант Плюс.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_317388/
6. Kulikovskaya I., Chumicheva R., Kudinov L., Guryeva M. Assessing preschool education quality via the ecers-r scales. *14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021.* Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2021: 24–26.
7. Комарова И.И., Тищенко А.С. Мир дошкольного образования в XXI веке. *Современное дошкольное образование.* 2023; № 2 (116): 16–33.
8. Локосов В.В., Рыбальченко С.И., Каткова И.П. Демографический и трудовой потенциал России в контексте целей устойчивого развития. *Народонаселение.* 2017; № 4 (78): 19–43.
9. Чумичева Р.М. Антропологический кризис – вызов для системы дошкольного образования. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения.* 2025; № 1: 3–11.

10. Токаева А.Б. *Организация социального обслуживания в РФ:* монография. Владикавказ: СОГУ им. К.Л. Хетагурова, 2021.
11. Об утверждении профессионального стандарта "Няня (работник по присмотру и уходу за детьми). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 декабря 2018 г. № 769н. *Гарант.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72038314/

References

1. Dzidzoeva S.M., Makoeva A.G., Budaeva F.Z. Organizaciya sotrudnichestva DOO s roditelyami po probleme zdorov'eformiruyuschej atmosfery v period adaptacii detej rannego doshkol'nogo vozrasta. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya.* 2018; № 34-1: 26-31.
2. Donika A., Goverdovskaya E., Kirgueva F., Ekhaeva R., Dzidzoeva S. Mitigating professional burnout: socio-psychological support for human-centered professions. *Interacción y Perspectiva.* 2025; Vol. 15; № 1: 292-303.
3. Duhanina L.N. Monitoring rynka truda v sfere doshkol'nogo obrazovaniya kak instrument prognozirovaniya i sovershenstvovaniya kadrovoj politiki. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie.* 2024; № 6 (126): 34-47.
4. Pasport nacional'nogo proekta «Sem'ya». *Konsul'tant Plyus.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_501336/
5. Pasport nacional'nogo proekta «Demografiya» (utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 N 16). *Konsul'tant Plyus.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_317388/
6. Kulikovskaya I., Chumicheva R., Kudinov L., Guryeva M. Assessing preschool education quality via the ecers-r scales. *14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021.* Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2021: 24-26.
7. Komarova I.I., Tischenko A.S. Mir doshkol'nogo obrazovaniya v XXI veke. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie.* 2023; № 2 (116): 16-33.
8. Lokosov V.V., Rybal'chenko S.I., Katkova I.P. Demograficheskij i trudovoj potencial Rossii v kontekste celej ustojchivogo razvitiya. *Narodonaselenie.* 2017; № 4 (78): 19-43.
9. Chumicheva R.M. Antropologicheskij krizis – vyzov dlya sistemy doshkol'nogo obrazovaniya. *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya.* 2025; № 1: 3-11.
10. Tokaeva A.B. *Organizaciya social'nogo obsluzhivaniya v RF:* monografiya. Vladikavkaz: SOGU im. K.L. Hetagurova, 2021.
11. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Nyanya (rabotnik po prismotru i uhodu za det'mi). Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 5 dekabrya 2018 g. № 769n. *Garant.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72038314/

*Статья поступила в редакцию 09.10.25*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-364-366

***Bidzhieva S.R.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Karachay-Balkarian and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: sulfruzb@gmail.com*

**ACCESSIBILITY OF THE TEXT AS A DETERMINANT OF ITS UNDERSTANDING IN THE AUDIENCE OF THE NATIONAL DEPARTMENT: DIALECTICS OF LINGUISTIC AND SEMANTIC ASPECTS.** The article examines a problem of accessibility of the educational text as a key condition for its successful understanding by students of national departments for whom the language being studied is not their native language. The two-dimensional nature of accessibility is analyzed: accessibility of language (vocabulary, grammatical constructions) and accessibility of meaning (content). The importance of taking into account the text-forming function of linguistic units and the psychological features of the understanding process is emphasized. The author distinguishes functions of texts in the educational process (teaching and supervising) and suggests criteria for their selection depending on the degree of accessibility. It is concluded that the accessibility of the text, understood as the dialectical unity of its linguistic and semantic components, is a critical condition for the effectiveness of the educational process. The differentiation of text material based on this criterion makes it possible to use it appropriately for teaching and objective control, which is the key to the formation of genuine communicative competence among students of national departments. The adaptation of authentic texts for educational purposes should therefore take into account both aspects of accessibility, going beyond simple linguistic simplification.

*Key words:* **accessibility of text, understanding of text, students of national departments, teaching non-native language, text-forming function, semantic integrity, teaching texts, controlling texts, psychology of understanding, teaching methods**

***С.Р. Биджиева****, канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: sulfruzb@gmail.com*

# ДОСТУПНОСТЬ ТЕКСТА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЕГО ПОНИМАНИЯ В АУДИТОРИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ: ДИАЛЕКТИКА ЯЗЫКОВОГО И СМЫСЛОВОГО АСПЕКТОВ

В статье рассматривается проблема доступности учебного текста как ключевого условия его успешного понимания студентами национальных отделений, для которых изучаемый язык не является родным. Анализируется двухаспектная природа доступности: доступность языка (лексики, грамматических конструкций) и доступность смысла (содержания). Подчеркивается важность учета текстообразующей функции языковых единиц и психологических особенностей процесса понимания. Автор разграничивает функции текстов в учебном процессе (обучающие и контролирующие) и предлагает критерии их отбора в зависимости от степени доступности. Делается вывод о том, что доступность текста, понимаемая как диалектическое единство его языковой и смысловой составляющих, выступает критически важным условием эффективности учебного процесса. Дифференциация текстового материала на основе данного критерия позволяет целесообразно использовать его для обучения и объективного контроля, что является залогом формирования подлинной коммуникативной компетенции у студентов национальных отделений. Адаптация аутентичных текстов для учебных целей, таким образом, должна учитывать оба аспекта доступности, выходя за рамки простого лингвистического упрощения.

*Ключевые слова:* **доступность текста, понимание текста, студенты национальных отделений, обучение неродному языку, текстообразующая функция, смысловая цельность, обучающие тексты, контролирующие тексты, психология понимания, методика преподавания**

Актуальность темы исследования обусловлена повышенными требованиями к развитию речевых компетенций в высшей школе и необходимостью поиска эффективных подходов к работе с текстом в условиях многоязычия.

Как отмечают учёные исследователи [1–7], в лингвистике на современном этапе ее развития, одним из приоритетных направлений является изучение проблемы понимания текста, в том числе учебного, т. к. динамичный ритм развития социума, технологий и техники влечет за собой ежегодное увеличение того объема информации, который человек должен успевать максимально быстро воспринимать и понимать.

В практике преподавания на национальных отделениях часто недооценивается различие между пониманием языковой формы текста и проникновением в его смысл, что приводит к необъективной оценке знаний студентов и снижению эффективности обучения.

Исследование объективных условий доступности текста позволяет решить эти методические проблемы. В то же время исследований по данной проблематике недостаточно.

Целью статьи является теоретическое обоснование и методическое разграничение понятий доступности языка и доступности смысла учебного текста, а также определение практических последствий этого разграничения для отбора и использования текстов в учебном процессе со студентами национальных отделений.

Задачи исследования:

1. Изучить сущность понятия «доступность текста»;

2. Рассмотреть аспекты доступности; уровни понимания текста и возможности адаптации аутентичных текстов для учебных целей.

Научная новизна заключается в комплексном рассмотрении доступности текста не только как лингвистической (процент незнакомой лексики), но и как когнитивно-смысловой категории. В работе предлагается учитывать позиционное влияние незнакомой лексики и явление полисемии на процесс понимания.

Теоретическая значимость состоит в четком определении текстообразующей функции синтаксических явлений и в обосновании необходимости дифференциации текстов на обучающие и контролирующие на основе критерия доступности их смысла, а не только языка.

Практическая значимость работы состоит в разработке конкретных рекомендаций для преподавательской деятельности. Предложенные критерии позволяют:

1. Более обоснованно подходить к отбору и адаптации текстов для учебных целей.

2. Корректно распределять тексты по их методическому назначению: использовать тексты со знакомым содержанием для формирования технических навыков чтения и речи, а тексты с незнакомым содержанием – для объективной оценки реальных умений студентов извлекать новую информацию.

3. Повысить объективность контроля понимания, избегая использования для контроля текстов, смысл которых объективно недоступен студентам.

4. Интенсифицировать процесс обучения за счет учета психологических предпосылок понимания.

В современной методической науке критерии оценки учебного текста структурируются вокруг ключевых компонентов:

– содержательного (информативность, познавательная ценность, логичность, доступность изложения, смысловая целостность),

– лингвистического (процент незнакомой лексики и грамматических конструкций, наличие словаря-минимума, употребительность и частотность лексики, нормативность языка, насыщенность действием и диалогами),

– паратекстуального (иллюстративность, структурное оформление, наличие комментариев).

Дидактический материал и условия его презентации должны быть ориентированы на оптимизацию и интенсификацию когнитивного процесса понимания. Игнорирование психологических основ восприятия информации зачастую приводит к ее фрагментарному или искаженному усвоению.

Ключевым барьером на этом пути выступает феномен объективной недоступности текста для декодирования его глубинного смысла.

В контексте данного исследования принципиально важным является разграничение двух взаимосвязанных, но не тождественных категорий: доступности языка (лингвистической составляющей) и доступности смысла (когнитивно-содержательной составляющей).

Традиционно текст функционирует в учебном процессе как дидактический инструмент, иллюстрирующий применение изученных языковых единиц, и преимущественно используется на этапе обобщения и закрепления материала.

Однако в современных условиях, когда фокус образования сместился в сторону развития коммуникативной компетенции, работа с текстом требует переосмысления через призму его коммуникативно-деятельностной сущности.

Новые педагогические подходы могут быть сформированы на основе восприятия текста как фундаментальной единицы языка и речи, опосредующей достижение коммуникативных целей в различных социокультурных практиках.

Текст имманентно связан с актом коммуникации. Следовательно, речевая деятельность предполагает сформированную способность к порождению и рецепции текстов.

Как справедливо отмечал Н.И. Жинкин, коммуникация осуществляется не отдельными предложениями или словами, а целостным, концептуально выстроенным текстом. Именно текст выполняет уникальную функцию – обеспечение социального взаимодействия. Данная функция реализуется через систему текстовых категорий, среди которых центральными являются информативность, смысловая цельность, связность и композиционная завершенность [2, с. 17].

Таким образом, языковые единицы всех уровней, вовлеченные в реализацию текстового замысла, обладают текстообразующим потенциалом. Осознание этого потенциала является метаязыковым умением, необходимым как для создания, так и для адекватного восприятия текста. Фактически текст представляет собой интегративную структуру, объединяющую все элементы языковой системы, что обусловливает целесообразность изучения свойств этих элементов именно в текстовой среде.

Исходя из этого, методику изучения синтаксических понятий необходимо адаптировать:

– во-первых, требуется расширить и детализировать теоретическую базу о тексте как особой лингвистической единице, обладающей свойствами информативности, смысловой цельности, связности и композиционной завершенности. Содержание текста, определяемое коммуникативным замыслом автора, должно быть представлено как структурно и логически организованное единство. Для этого обучающимся необходимо освоить принципы построения текстов разных жанров, средства связи между предложениями и сверхфразовыми единствами, приемы ретроспекции и проспекции.

– Во-вторых, раскрывая специфику синтаксических явлений, необходимо акцентировать их текстообразующую функцию, под которой понимается «способность единиц языка передавать разнообразные оттенки смысла в процессе изложения определенного содержания на основе общего ведущего значения, закрепленного за этими единицами в грамматической теории» [2, с. 18].

При оценке языковой доступности текста недостаточно учитывать лишь количественный показатель незнакомой лексики. Критическое значение приобретает позиционное влияние лексических единиц на процесс понимания. Одно стратегически расположенное незнакомое слово может стать непреодолимым барьером, в то время как другие могут быть опущены без существенной потери общего смысла. Этот принцип должен лежать в основе классификации текстов на обучающие и контролирующие.

Особую роль играет явление полисемии. С одной стороны, многозначность слова в разных контекстах обычно становится объектом изучения. С другой стороны, конвергенция значений – ситуация, когда разные слова в определенном контексте приобретают семантическую близость, – может негативно влиять на понимание, если это смысловое сближение не эксплицировано контекстуально.

Второй аспект доступности – смысловой – связан с объективной возможностью реципиента проникнуть в концептуальное содержание текста. Понимание является многоуровневым процессом, особенно при чтении на неродном языке, где декодирование языковой формы является обязательным, но не конечным этапом.

При этом необходимо чётко различать следующие аспекты:

– понимание языкового содержания (значения слов и конструкций);

– понимание смысла (интеграции новой информации с имеющимся когнитивным опытом).

Автор-исследователь Г.И. Богин выделяет три основных уровня понимания текста:

1) семантизирующее,

2) когнитивное,

3) распредмечивающее.

Содержание данных уровней (по Г.И. Богину) представлено на рис. 1.

| Уровень понимания | Значение данного уровня |
|---|---|
| Семантизирующее понимание | «декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции», т. е. возникает при нарушениях в смысловом восприятии текста в процессе изучения языка, когда требуется объяснение «незнакомого слова». |
| Когнитивное понимание | возникает «при преодолении трудностей в освоении содержательности познаваемой информации, данной в форме тех же самых единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание», т. е. данный уровень понимания позволяет усвоить связи, выводы, данные эксплицитно в определенном тексте. |
| Распредмечивающее понимание | основано на «распредмечивании идеальных реальностей, презентуемых помимо средств прямой номинации, но опредмеченных все же именно в средствах текста». На данном уровне понимания становится возможным переводить смысл текстов в состав смыслов читателя, что может быть достигнуто, также, посредством интерпретации. |

Рис. 1. Три основных уровня понимания текста (по Г.И. Богину)

Как подчеркивается в источниках, «сводить понимание при чтении к пониманию только языка – значит, лишить процесс чтения основного его содержания – проникновения в смысл» [3, с. 58].

Это разграничение имеет прямое методическое следствие. Тексты, смысл которых объективно недоступен студенту из-за недостатка фоновых знаний, не могут использоваться для **контроля**, так как не позволяют выработать объективные критерии оценки. Студент, пересказывая текст со знакомым содержанием, может демонстрировать понимание, опираясь на знания, а не на навыки анализа иноязычной речи. Такой текст выполняет **тренировочную функцию**, но не является валидным измерительным инструментом.

Доступность текста, понимаемая как диалектическое единство его языковой и смысловой составляющих, выступает критически важным условием эффективности учебного процесса.

Дифференциация текстового материала на основе данного критерия (доступности) позволяет целесообразно использовать его для обучения и объективного контроля, что является залогом формирования подлинной коммуникативной компетенции у студентов. Особенно это касается студентов национальных отделений.

Учёные различают следующие аспекты доступности: понимание языкового содержания (значения слов и конструкций); понимание смысла (интеграции новой информации с имеющимся когнитивным опытом).

Также выделяют три основных уровня понимания текста: 1) семантизирующее,

2) когнитивное, 3) распредмечивающее.

Адаптация аутентичных текстов для учебных целей, таким образом, должна учитывать оба аспекта доступности и все уровни понимания текста, выходя за рамки простого лингвистического упрощения.

Библиографический список

1. Брандес М.П. *Стилистика текста*. Москва, 2004.
2. Биджиева С.Р. Современный взгляд на сохранение карачаево-балкарского языка (на материале карачаево-балкарского языка). *Традиции и инновации в системе образования:* сборник научных статей. Карачаевск, 2020: 47–51.
3. Ипполитова Н.А. Работа с текстом при изучении синтаксиса. *Русский язык в школе*. 1991; № 3: 17–18.
4. Леонтьев А.А. *Использование текстов при обучении русскому языку иностранцев*. Москва, 1987.
5. Букатникова С.Д. Понимание текста как проблема современной лингвистики и гуманитарного познания. *Молодой ученый*. 2015; № 6 (86): 799–803.
6. Богин Г.И. *Обретение способности понимать: Введение в герменевтику*. Тверь, 2001.
7. Залевская А.А. *Понимание текста: психолингвистический подход*: учебное пособие. Калинин: Калининский государственный университет, 1988.

References

1. Brandes M.P. *Stilistika teksta*. Moskva, 2004.
2. Bidzhieva S.R. Sovremennyj vzglyad na sohranenie karachaevo-balkarskogo yazyka (na materiale karachaevo-balkarskogo yazyka). *Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya:* sbornik nauchnyh statej. Karachaevsk, 2020: 47-51.
3. Ippolitova N.A. Rabota s tekstom pri izuchenii sintaksisa. *Russkij yazyk v shkole*. 1991; № 3: 17-18.
4. Leont'ev A.A. *Ispol'zovanie tekstov pri obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Moskva, 1987.
5. Bukatnikova S.D. Ponimanie teksta kak problema sovremennoj lingvistiki i gumanitarnogo poznaniya. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 6 (86): 799-803.
6. Bogin G.I. *Obretenie sposobnosti ponimat': Vvedenie v germenevtiku*. Tver', 2001.
7. Zalevskaya A.A. *Ponimanie teksta: psiholingvisticheskij podhod*: uchebnoe posobie. Kalinin: Kalininskij gosudarstvennyj universitet, 1988.

*Статья поступила в редакцию 29.09.25*

УДК 378 + 81`255.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-366-369

***Sun Lili**, Doctor of Philosophy (Pedagogy), Lecturer, Jilin International Studies University (Harbin, China), E-mail: 1012692928@qq.com*

**INTEGRATION OF CORPUS TECHNOLOGIES INTO TEACHING A PRACTICAL RUSSIAN TRANSLATION COURSE FOR FOREIGN LEARNERS.** In the context of globalization, the demand is growing for translators capable of producing natural and stylistically accurate texts in Russian as a foreign language. However, traditional methods based on dictionaries do not develop students' skills in analyzing context and collocations, leading to unnatural translations. The relevance of this research stems from the need to overcome this discrepancy by integrating corpus technologies, which provide access to authentic texts for developing a "feel for the language." The objective is to justify and experimentally test the effectiveness of a translation teaching method using the Russian National Corpus (RNC) and Sketch Engine, comparing it with the traditional approach according to the criteria of lexical-semantic accuracy, collocational adequacy, speed, and student confidence. The experiment involved 64 foreign students at the B2-C1 level, divided into a control group (CG) and an experimental group (EG) of 32 people each. The initial level was verified by a preliminary test translating a text (1,500 characters). The CG was taught traditionally (dictionaries, consultations), while the EG actively used corpora to analyze collocations and semantics. Materials included journalistic and business texts. Evaluation was carried out using unified criteria; the data was processed using mathematical statistics methods (mean values, standard deviation, percentage increase). The results showed a significant advantage for the EG: lexical-semantic accuracy increased by 31.99% (versus 11.14% in the CG), collocation errors decreased by 72.19% (versus 29.89%). Translation speed in the EG was lower (291.3 words/hour versus 315.6), but confidence was higher (8.9 out of 10 versus 6.2). Within the EG, a correlation between corpus usage frequency and progress was confirmed: high activity resulted in a 45.81% increase. The discussion of results confirms that corpus technologies develop research skills, improving translation quality through empirical analysis. This shifts the focus from memorization to a contextual approach, reducing errors and increasing confidence. The methodology is recommended for integration into programs, with the development of assignments for regular corpus use. The conclusions emphasize the potential for modernizing teaching, but further research is needed on automating tools to speed up the process.

*Key words:* **corpus technologies, translation teaching, Russian as a foreign language, collocations, lexical-semantic accuracy**

***Сунь Лили**, д-р философии (педагогика), преп., Цзилиньский университет иностранных языков, г. Харбин, E-mail: 1012692928@qq.com*

# ИНТЕГРАЦИЯ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

В условиях глобализации растет спрос на переводчиков, способных создавать естественные и стилистически точные тексты на русском как иностранном. Однако традиционные методики, основанные на словарях, не развивают у студентов навыки анализа контекста и коллокаций, приводя к неточным переводам. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодолеть это противоречие через интеграцию корпусных технологий, предоставляющих доступ к аутентичным текстам для формирования «чувства языка». Цель – обосновать и экспериментально проверить эффективность методики преподавания перевода с использованием Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и Sketch Engine, сравнив с традиционным подходом по критериям лексико-семантической точности, коллокационной адекватности, скорости и уверенности студентов. В эксперименте участвовали 64 иностранных студента уровня B2-C1, разделенные на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по 32 человека. Исходный уровень проверен предварительным тестом на перевод текста (1 500 знаков). КГ обучалась традиционно (словари, консультации), ЭГ – с активным использованием корпусов для анализа коллокаций и семантики. Материалы включали публицистические и деловые тексты. Оценка проводилась по унифицированным критериям; данные обработаны методами математической статистики (средние значения, стандартное отклонение, процентный прирост). Результаты показали значительное превосходство ЭГ: лексико-семантическая точность выросла на 31,99% (против 11,14% в КГ), ошибки в коллокациях снизились на 72,19% (против 29,89%). Скорость перевода в ЭГ была ниже (291,3 слова/час против 315,6), но уверенность выше (8,9 из 10 против 6,2). Внутри ЭГ корреляция между частотой использования корпусов и прогрессом подтверждена: высокая активность дала прирост 45,81%. Обсуждение результатов подтверждает, что корпусные технологии развивают исследовательские навыки, повышая качество перевода за счет эмпирического анализа. Это смещает фокус с запоминания на контекстный подход, снижая ошибки и повышая уверенность. Методология рекомендуется для внедрения в программы, с разработкой заданий для регулярного использования корпусов. Выводы подчеркивают потенциал для модернизации преподавания, но требуют дальнейших исследований по автоматизации инструментов для ускорения процесса.

*Ключевые слова:* **корпусные технологии, преподавание перевода, русский как иностранный, коллокации, лексико-семантическая точность**

Актуальность исследования обусловлена нарастающим противоречием между современными требованиями к качеству перевода на русский язык как иностранный и ограниченными возможностями традиционных методик обучения. В условиях глобализации возрастает потребность в переводчиках, способных создавать не просто формально правильные, но и стилистически и семантически естественные тексты. Однако классические подходы, основанные на работе со словарями, зачастую не формируют у студентов навыков анализа контекста и правильного употребления коллокаций, что приводит к созданию неестественных переводов. Интеграция корпусных технологий, предоставляющих доступ к огромным массивам аутентичных текстов, является перспективным решением этой проблемы, смещая акцент с пассивного запоминания на активную исследовательскую деятельность и формируя у обучающихся «чувство языка».

Цель данного исследования заключается в научном обосновании и экспериментальной проверке эффективности методики преподавания практического курса перевода на русский язык для иностранных студентов, основанной на систематическом использовании инструментов корпусной лингвистики (на примере Национального корпуса русского языка и платформы Sketch Engine), в сравнении с традиционным подходом к обучению.

Ключевые задачи включают:

1. Анализ типичных лексико-семантических и коллокационных ошибок, допускаемых иностранными студентами при переводе на русский язык.

2. Разработку и внедрение в учебный процесс экспериментальной методики, предполагающей активное использование корпусных менеджеров для решения переводческих задач.

3. Проведение педагогического эксперимента с участием контрольной и экспериментальной групп для сбора эмпирических данных.

4. Осуществление количественного и качественного анализа результатов по таким критериям, как лексико-семантическая точность, корректность употребления коллокаций, скорость выполнения перевода и субъективная уверенность студентов.

5. Статистическую обработку полученных данных для выявления значимых различий в динамике прогресса между группами.

6. Формулирование выводов об эффективности и целесообразности применения корпусных технологий в преподавании перевода на русский язык как иностранный.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что впервые на основе данных сравнительного педагогического эксперимента количественно доказана и всесторонне проанализирована эффективность корпусно-ориентированного подхода в обучении переводу на русский язык иностранных студентов. Новизна заключается в том, что:

– проведена комплексная оценка влияния методики не только на точность перевода и употребление коллокаций, но и на такие параметры, как скорость работы и психологический аспект (уверенность студента в принятых решениях);

– установлена прямая положительная корреляция между частотой использования студентами корпусных инструментов и их индивидуальным академическим прогрессом;

– получены конкретные цифровые показатели, демонстрирующие многократное превосходство корпусной методики над традиционной в формировании лексической и коллокационной компетенции (прирост точности на 31,99% против 11,14% и снижение ошибок в коллокациях на 72,19% против 29,89%).

Теоретическая значимость заключается в дополнении и развитии теории и методики преподавания русского языка как иностранного и переводоведения. Результаты исследования вносят вклад в научное обоснование перехода от «словарной» к контекстно ориентированной, исследовательской парадигме обучения переводу. Работа доказывает, что лингвистический корпус является не просто вспомогательным техническим средством, а системообразующим элементом методики, формирующим у обучающихся профессиональные навыки анализа языковых данных. Полученные выводы могут служить теоретической базой для дальнейшей разработки образовательных программ и учебных пособий нового поколения.

Практическая значимость работы определяется тем, что разработанная и апробированная методика может быть непосредственно внедрена в учебный процесс на факультетах, где ведется подготовка иностранных филологов, переводчиков и специалистов, изучающих русский язык. Представленные в статье материалы, включая анализ конкретных переводческих трудностей и сценарии использования корпусов (НКРЯ, Sketch Engine), могут быть использованы преподавателями для создания практических заданий и методических рекомендаций. Результаты исследования доказывают руководителям образовательных программ целесообразность включения модуля по работе с лингвистическими корпусами в обязательную программу подготовки переводчиков.

В условиях глобализации и расширения международных связей владение русским языком и, в частности, навыки качественного перевода на русский язык приобретают особую актуальность для иностранных специалистов [1]. Преподавание практического курса перевода для иностранной аудитории сопряжено с рядом системных трудностей, выходящих за рамки простого освоения грамматики и лексики [2]. Основная проблема заключается в формировании у обучающихся чувства языка, понимания тонких семантических оттенков, контекстуальной обусловленности выбора лексических единиц и, что особенно важно, правильного употребления устойчивых словосочетаний и коллокаций, которые зачастую не находят прямого эквивалента в родном языке студента [3]. Традиционные методики, основанные на использовании двуязычных словарей и ограниченного набора учебных текстов, часто оказываются недостаточными для решения этих задач [4]. Они предоставляют студенту готовые эквиваленты, но не учат его самостоятельному анализу языкового материала в его естественной среде функционирования, что приводит к созданию переводов, формально правильных, но стилистически и семантически неестественных для носителя русского языка [5].

На этом фоне интеграция корпусных технологий в учебный процесс представляет собой перспективное направление, способное кардинально изменить подходы к преподаванию перевода. Лингвистический корпус, представляющий собой обширный, структурированный и размеченный массив текстов в электронном виде, является уникальным источником аутентичного языкового материала [6]. Работа с корпусом позволяет студентам-переводчикам не просто находить варианты перевода, а исследовать их употребительность, частотность, сочетаемость и прагматические особенности на основе анализа тысяч реальных контекстов [7]. Это смещает акцент с пассивного запоминания на активную исследовательскую деятельность, формируя у обучающихся навыки, необходимые для профессионального переводчика в цифровую эпоху [8]. Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью разработки и апробации методики, основанной на применении корпусных инструментов, для повышения качества перевода на русский язык как иностранный с особым акцентом на лексико-семантическую и коллокационную адекватность [9]. Целью настоящей работы является экспериментальная проверка эффективности такой методики в сравнении с традиционным подходом.

Для достижения поставленной цели было организовано педагогическое исследование, проходившее в течение одного академического семестра (18 недель) на базе группы иностранных студентов, изучающих русский язык на уровне B2-C1. В эксперименте приняли участие 64 студента, которые были случайным образом разделены на две равные подгруппы по 32 человека: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). Исходный уровень владения языком и навыков перевода был определен с помощью предварительного тестирования, включавшего перевод отрывка публицистического текста с английского языка на русский объемом 1 500 знаков. Результаты предварительного тестирования не выявили статистически значимых различий между группами, что подтвердило их исходную гомогенность. В качестве основного материала для перевода в ходе всего эксперимента использовались тексты различных функциональных стилей (публицистические, научпоп, деловая переписка) схожей тематики и уровня сложности. Оценка качества переводов производилась по единым критериям, включающим лексико-семантическую точность, грамматическую правильность, адекватность передачи стилистических особенностей и корректность употребления коллокаций [10]. Для анализа данных применялись методы математической статистики, включая расчет средних значений, стандартного отклонения и процентного прироста показателей.

Методология обучения в группах имела принципиальные различия. В контрольной группе (КГ) занятия проводились по традиционной методике. Студенты использовали двуязычные и толковые словари (в том числе их онлайн-версии), грамматические справочники и получали консультации преподавателя. Основное внимание уделялось разбору и анализу ошибок в переводах, выполненных в качестве домашнего задания [11]. В экспериментальной группе (ЭГ), наряду с традиционными ресурсами, ключевым инструментом обучения стали корпусные технологии. Студенты прошли вводный курс по работе с Национальным корпусом русского языка (НКРЯ) и платформой Sketch Engine. В ходе практических занятий они активно использовали корпус для решения конкретных переводческих задач: проверки сочетаемости слов (поиск коллокаций), сравнения синонимов в различных контекстах [12], определения частотности того или иного варианта перевода, а также анализа грамматических конструкций. Преподаватель выступал в роли модератора, направляя исследовательскую деятельность студентов и обучая их эффективным стратегиям поиска и анализа корпусных данных [13]. Итоговый контроль проводился в формате перевода нового текста, аналогичного по сложности и стилю тексту предварительного тестирования.

Основной гипотезой данного исследования являлось предположение о том, что целенаправленное и систематическое использование корпусных технологий в процессе обучения переводу иностранных студентов приводит к более значительному прогрессу в качестве переводческой продукции по сравнению с традиционными методами обучения. Ключевая проблема, которую призваны решить корпусные инструменты, – это преодоление «словарной эквивалентности» и переход к контекстно обусловленному выбору языковых средств. Переводчики-новички часто полагаются на первый предложенный словарем вариант, не имея возможности оценить его уместность в конкретной ситуации [14]. Корпус предоставляет эмпирическую базу для такого анализа, позволяя увидеть, как предполагаемый эквивалент ведет себя в реальной речи, с какими словами он сочетается, в каких жанрах и стилях употребляется.

Таким образом, оценка эффективности предложенной методики проводилась путем сравнительного анализа динамики нескольких ключевых показателей в контрольной и экспериментальной группах. В первую очередь анализировалась лексико-семантическая точность, которая является фундаментом адекватного перевода и напрямую зависит от правильности выбора слова. Данные, полученные в ходе предварительного и итогового тестирования, были обработаны и сведены в сравнительную таблицу для наглядной демонстрации результатов (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные показатели лексико-семантической точности перевода до и после эксперимента

| Группа | Средний балл (предтест, %) | Средний балл (посттест, %) | Стандартное отклонение (посттест) | Прирост показателя, % |
|---|---|---|---|---|
| Контрольная (КГ) | 67.3 | 74.8 | 5.12 | 11.14 |
| Экспериментальная (ЭГ) | 66.9 | 88.3 | 4.38 | 31.99 |

Таблица 2

Динамика снижения ошибок в употреблении коллокаций (на 1000 слов переведенного текста)

| Группа | Среднее кол-во ошибок (предтест) | Среднее кол-во ошибок (посттест) | Стандартное отклонение (посттест) | Снижение кол-ва ошибок, % |
|---|---|---|---|---|
| Контрольная (КГ) | 18.4 | 12.9 | 3.15 | 29.89 |
| Экспериментальная (ЭГ) | 18.7 | 5.2 | 1.88 | 72.19 |

Анализ данных, представленных в табл. 1, наглядно демонстрирует существенные различия в динамике успеваемости между двумя группами. Исходные средние баллы за лексико-семантическую точность в предтесте были практически идентичны (67,3% у КГ и 66,9% у ЭГ), что подтверждает сопоставимость начального уровня подготовки студентов. Однако по итогам экспериментального обучения наблюдается значительный разрыв в результатах. В контрольной группе средний балл вырос на 7,5 процентных пункта, что соответствует приросту в 11,14%. Этот прогресс можно считать ожидаемым результатом стандартного учебного процесса. В то же время в экспериментальной группе средний балл увеличился на 21,4 процентных пункта, показав прирост в 31,99%, что почти в три раза превышает динамику в контрольной группе.

Математическая обработка результатов также указывает на более высокую однородность знаний в экспериментальной группе по окончании курса. Стандартное отклонение в ЭГ (4,38) ниже, чем в КГ (5,12), что свидетельствует о меньшем разбросе результатов и о том, что методика с использованием корпусов позволила «подтянуть» даже более слабых студентов, обеспечив стабильно высокий уровень усвоения материала у большинства участников. Такой значительный отрыв в показателях лексико-семантической точности напрямую связан с выработанным у студентов ЭГ навыком верификации переводческих решений с помощью корпусных данных. Они научились не доверять первому словарному эквиваленту, а проверять его релевантность, анализируя реальные примеры употребления, что и привело к более точному и идиоматичному переводу.

Одной из наиболее сложных задач для изучающих русский язык как иностранный является овладение нормами лексической сочетаемости, или коллокациями. Ошибки в этой области делают текст перевода неестественным и трудным для восприятия носителем языка. Корпус является идеальным инструментом для работы с коллокациями, так как позволяет мгновенно получить список наиболее частотных и типичных словосочетаний для искомого слова. Для оценки влияния корпусной методики на этот аспект перевода был проведен подсчет коллокационных ошибок в работах студентов до и после эксперимента (табл. 2).

Данные табл. 2 убедительно подтверждают эффективность корпусного подхода в формировании коллокационной компетенции. На начальном этапе обе группы демонстрировали схожее количество ошибок (в среднем 18,4 и 18,7 на 1 000 слов), что является типичным для данного уровня владения языком. По завершении курса в контрольной группе наблюдается умеренное снижение числа ошибок до 12,9, что составляет почти 30%. Этот результат был достигнут за счет традиционных методов: объяснений преподавателя и работы со словарями устойчивых сочетаний. В то же время экспериментальная группа показала кардинальное улучшение. Среднее количество коллокационных ошибок сократилось более чем в 3,5 раза – с 18,7 до 5,2, что соответствует снижению на 72,19%.

Такой впечатляющий результат объясняется самой природой работы с корпусом. Студенты ЭГ при переводе спорных словосочетаний не гадали и не переводили их покомпонентно, а целенаправленно использовали функцию поиска коллокаций в НКРЯ или опцию *Word Sketch* в *Sketch Engine*. Это позволило им видеть не просто отдельные примеры, а статистически обработанные данные о наиболее сильных и частотных связях слов, что сформировало у них системное и глубокое понимание лексической сочетаемости в русском языке. Снижение стандартного отклонения в ЭГ до 1,88 (по сравнению с 3,15 в КГ) также говорит о том, что навык проверки коллокаций был успешно усвоен подавляющим большинством студентов группы, а не только отдельными отличниками.

Помимо качественных показателей, интерес представляет анализ влияния различных методик на такие параметры, как скорость выполнения перевода и субъективная уверенность студентов в правильности своих решений. Можно было бы предположить, что исследовательская работа с корпусом замедляет процесс перевода. Для проверки этого аспекта были проведены соответствующие замеры в ходе итогового тестирования, а студентам было предложено оценить свою уверенность по 10-балльной шкале (табл. 3).

Результаты, представленные в табл. 3, раскрывают интересный и важный аспект применения корпусных технологий. Средняя скорость перевода в экспериментальной группе (291,3 слова в час) оказалась несколько ниже, чем в контрольной (315,6 слов в час). Это различие, составляющее около 8,3%, является вполне ожидаемым. Студенты ЭГ тратили дополнительное время на формулирование запросов к корпусу, анализ полученных данных и выбор наиболее подходящего варианта из нескольких предложенных. Этот процесс по своей сути является более трудоемким, чем обращение к готовому ответу в двуязычном словаре.

Однако примечательно, что это незначительное снижение скорости компенсируется колоссальным ростом субъективной уверенности. Средний балл уверенности в своих переводческих решениях в ЭГ составил 8,9 из 10, в то время как в КГ он остался на уровне 6,2. Это свидетельствует о качественном изменении подхода к переводу: студенты ЭГ не просто выбирали вариант, а делали обоснованный выбор, подкрепленный анализом десятков и сотен реальных примеров. Их решения перестали быть интуитивными или основанными на догадках, а приобрели эмпирическую доказательную базу. Более низкое стандартное отклонение по шкале уверенности в ЭГ (0,84 против 1,17) также показывает, что это чувство уверенности было свойственно всей группе в целом.

Для более глубокого понимания механизмов эффективности корпусной методики был проведен анализ внутри экспериментальной группы, направленный на выявление связи между интенсивностью использования корпусных инструментов и индивидуальным прогрессом студента. На основе логов активности и опросов студенты ЭГ были разделены на три подгруппы по частоте обращения к корпусу (низкая, средняя, высокая). Затем эти данные были сопоставлены с их личным приростом в баллах за лексико-семантическую точность (табл. 4).

Данные табл. 4 недвусмысленно демонстрируют прямую положительную корреляцию между частотой использования корпусных технологий и академическим прогрессом студента. Подгруппа с низкой частотой использования, чьи представители обращались к корпусу лишь эпизодически, показала прирост в 14,72%, что сопоставимо с результатами контрольной группы (11,14%). Это логично, поскольку их модель обучения была ближе к традиционной. Студенты со средней интенсивностью использования, составляющие ядро экспериментальной группы, достигли прироста в 33.15%, что близко к среднему показателю по группе. Наиболее впечатляющие результаты показала подгруппа, активно и регулярно использовавшая корпус (более 5 обращений за задание), – их прогресс составил 45,81%.

Этот математически выраженный тренд позволяет сделать вывод о том, что эффективность методики напрямую зависит не от самого факта доступа к инструменту, а от степени его интеграции в учебную деятельность студента. Чем чаще и разностороннее студент применял корпус для решения переводческих микрозадач, тем более выраженным был его итоговый результат. Это подчеркивает важность не простого информирования студентов о существовании корпусов, а разработки конкретных заданий и учебных сценариев, мотивирующих их к регулярному и осмысленному использованию этих ресурсов. По сути, данные доказывают, что корпус работает как «тренажер» для выработки исследовательских навыков, и чем больше «подходов» к этому тренажеру делает студент, тем сильнее становится его «переводческая мышца».

Комплексный анализ данных, полученных из всех четырех таблиц, позволяет сформировать целостную картину преимуществ корпусно-ориентированного подхода. Сопоставление результатов по лексико-семантической точности (табл. 1) и снижению коллокационных ошибок (табл. 2) показывает, что основной эф-

Таблица 3

Сравнительный анализ скорости перевода и субъективной оценки уверенности (посттест)

| Группа | Средняя скорость перевода (слов/час) | Стандартное отклонение (скорость) | Средний балл уверенности (из 10) | Стандартное отклонение (уверенность) |
|---|---|---|---|---|
| Контрольная (КГ) | 315,6 | 25,4 | 6,2 | 1,17 |
| Экспериментальная (ЭГ) | 291,3 | 28,1 | 8,9 | 0,84 |

Таблица 4

Корреляция между частотой использования корпусных инструментов и индивидуальным прогрессом в ЭГ

| Подгруппа по частоте использования корпуса | Количество студентов | Средний прирост балла по лексико-семантической точности, % |
|---|---|---|
| Низкая (1–2 обращения за задание) | 6 | 14,72 |
| Средняя (3–5 обращений за задание) | 19 | 33,15 |
| Высокая (более 5 обращений за задание) | 7 | 45,81 |

фект достигается именно в тех областях, которые требуют понимания контекста и узуса, а не формальных грамматических правил. Прирост показателя точности в ЭГ на 31,99% и снижение ошибок в коллокациях на 72,19% – это взаимосвязанные явления. Выбирая более точное слово с помощью корпуса, студент одновременно видел и его правильное окружение, что синергетически улучшало общее качество перевода.

Математическая обработка данных выявляет устойчивую закономерность: по всем качественным показателям экспериментальная группа не просто опережает контрольную, но делает это со значительным отрывом, в 2–3 раза превышающим динамику КГ. При этом анализ стандартного отклонения последовательно показывает, что в ЭГ итоговые результаты более гомогенны. Это означает, что предложенная методика является не только эффективной, но и более надежной с педагогической точки зрения, так как обеспечивает стабильный рост для всей группы, а не только для отдельных мотивированных студентов. Этот факт имеет большое значение для построения учебных программ, нацеленных на гарантированный результат.

Данные о скорости перевода и уверенности (табл. 3) вносят важный нюанс в общую картину. Некоторое замедление процесса перевода в ЭГ не является недостатком, а скорее характеристикой более глубокого и вдумчивого подхода. В профессиональной деятельности качество и точность перевода несоизмеримо важнее скорости его выполнения на начальном этапе обучения. Высокий уровень уверенности (8,9 балла), подкрепленный эмпирическими данными из корпуса, является ключевым психологическим фактором, который снижает стресс и способствует формированию профессиональной идентичности переводчика. Студент учится доверять не интуиции, а методу исследования.

Наконец, корреляционный анализ внутри экспериментальной группы (табл. 4) служит прямым доказательством каузальной связи между использованием инструмента и результатом. Наблюдаемая почти линейная зависимость между частотой обращений к корпусу и прогрессом студента исключает возможность того, что полученные результаты являются случайностью или следствием неких неучтенных факторов. Это подтверждает центральный тезис исследования: именно активная, регулярная и целенаправленная работа с аутентичным языковым материалом через корпусные менеджеры является драйвером качественного скачка в формировании переводческой компетенции у иностранных студентов. Интеграция корпусов – это не вспомогательная технология, а системообразующий элемент новой образовательной парадигмы.

Проведенное исследование убедительно доказало высокую эффективность интеграции корпусных технологий в преподавание практического курса перевода на русский язык как иностранный. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп показал, что студенты, систематически использовавшие в своей учебной деятельности лингвистические корпуса, продемонстрировали значительно более высокий прогресс по ключевым показателям качества перевода. Наиболее выраженные улучшения были зафиксированы в области лексико-семантической точности и правильности употребления коллокаций – аспектах, традиционно представляющих наибольшую сложность для иностранных учащихся. Методика, основанная на корпусных данных, позволила студентам перейти от механического подбора словарных эквивалентов к осознанному, контекстно-обусловленному выбору языковых средств, основанному на анализе обширного массива аутентичных текстов.

На основании полученных данных можно сделать вывод о необходимости и целесообразности более широкого внедрения корпусных технологий в практику преподавания перевода и русского языка как иностранного. Этот подход не только вооружает студентов мощным инструментом для решения конкретных переводческих задач, но и развивает у них важнейшие профессиональные компетенции: навыки самостоятельного лингвистического исследования, критического анализа информации и принятия обоснованных решений. Хотя работа с корпусом может незначительно снижать скорость выполнения задания на этапе обучения, это с лихвой компенсируется ростом качества перевода и формированием у студентов чувства уверенности в своих силах. Дальнейшие перспективы исследования лежат в области разработки специализированных учебных корпусов и создания методических пособий, которые облегчат интеграцию корпусных технологий в образовательный процесс на разных уровнях обучения.

Библиографический список


1. Поморцева Н.В. Использование интегрированных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного. *Гуманитарные и социально-экономические науки.* 2006; № 2: 215.
2. Агафонова Л.И. Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранным языкам. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2009; № 87: 80–88.
3. Есакова М.Н., Литвинова Г.Н. Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе». *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода. 2009; № 1: 84–86.
4. Соколова Е.В. Обучающий потенциал курса учебного перевода в группах англоязычных стажеров. *Русский язык как иностранный и методика его преподавания.* 2015; № 26: 178–185.
5. Грудева Е.В., Алексеева В.Р. Потенциал корпусных технологий в преподавании русского языка как иностранного. *Гуманитарно-педагогические исследования.* 2020; Т. 4, № 2: 20–26.
6. Дегтерева М.А. Концепция «языковая личность» в контексте лингвистического образования в вузах России и Франции. *Управление образованием: теория и практика.* 2024; № 9-1: 216–225.
7. Чернявская О.Г. Дидактический потенциал корпусных технологий в преподавании иностранных языков. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки.* 2016; Т. 2, № 2-2: 261–266.
8. Еремина В.В., Еремина О.С. Использование корпусных технологий при обучении иностранцев русскому языку. *Актуальные вопросы профессионального образования.* 2018; № 1: 9–12.
9. Сорокина Т.В. Обучение переводу на занятиях по иностранному языку. *Академический журнал Западной Сибири.* 2011; № 1: 9–10.
10. Лебедева М.Ю. Дано мне тело – что мне делать с ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ. *Русский язык за рубежом.* 2020; № 6: 4–13.
11. Соколова О.И. Использование Национального корпуса русского языка при формировании переводческих компетенций. *Гуманитарный научный вестник.* 2021; № 8: 89–95.
12. Миньцин С., Чжунлянь Х. Ценность и применение НКРЯ в процессе обучения переводу (на примере русско-китайского перевода). *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода. 2022; Т. 15, № 1: 128–144.
13. Миронова Н.Н. III Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе». *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода. 2013; № 3: 136–144.
14. Рычкова Л.В. Корпусные технологии в дидактике перевода. *Индустрия перевода.* 2014; Т. 1: 71–76.


References


1. Pomorceva N.V. Ispol'zovanie integrirovannyh tehnologij v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Gumanitarnye i social'no-`ekonomicheskie nauki.* 2006; № 2: 215.
2. Agafonova L.I. Nekotorye voprosy ispol'zovaniya korpusnyh tehnologij kak faktora povysheniya kachestva obucheniya inostrannym yazykam. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2009; № 87: 80-88.
3. Esakova M.N., Litvinova G.N. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Russkij yazyk v sovremennom mire: tradicii i innovacii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo i v perevode». *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 22: Teoriya perevoda. 2009; № 1: 84-86.
4. Sokolova E.V. Obuchayuschij potencial kursa uchebnogo perevoda v gruppah angloyazychnyh stazherov. *Russkij yazyk kak inostrannyj i metodika ego prepodavaniya.* 2015; № 26: 178-185.
5. Grudeva E.V., Alekseeva V.R. Potencial korpusnyh tehnologij v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya.* 2020; T. 4, № 2: 20-26.
6. Degtereva M.A. Koncepciya «yazykovaya lichnost'» v kontekste lingvisticheskogo obrazovaniya v vuzah Rossii i Francii. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2024; № 9-1: 216-225.
7. Chernyavskaya O.G. Didakticheskij potencial korpusnyh tehnologij v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki.* 2016; T. 2, № 2-2: 261-266.
8. Eremina V.V., Eremina O.S. Ispol'zovanie korpusnyh tehnologij pri obuchenii inostrancev russkomu yazyku. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya.* 2018; № 1: 9-12.
9. Sorokina T.V. Obuchenie perevodu na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Akademicheskij zhurnal Zapadnoj Sibiri.* 2011; № 1: 9-10.
10. Lebedeva M.Yu. Dano mne telo – chto mne delat' s nim? Primenenie korpusnyh tehnologij v lingvodidaktike RKI. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2020; № 6: 4-13.
11. Sokolova O.I. Ispol'zovanie Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka pri formirovanii perevodcheskih kompetencij. *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik.* 2021; № 8: 89-95.
12. Min'cin S., Chzhunlyan' H. Cennost' i primenenie NKRYa v processe obucheniya perevodu (na primere russko-kitajskogo perevoda). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 22: Teoriya perevoda. 2022; T. 15, № 1: 128-144.
13. Mironova N.N. III Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya "Russkij yazyk v sovremennom mire: tradicii i innovacii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo i v perevode". *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 22: Teoriya perevoda. 2013; № 3: 136-144.
14. Rychkova L.V. Korpusnye tehnologii v didaktike perevoda. *Industriya perevoda.* 2014; T. 1: 71-76.


*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 372.857 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-370-372

***Gordeeva I.V.,*** *Cand. of Science (Biology), senior lecturer, Ural State University of Economics (Yekaterinburg, Russia), E-mail: ivgord@mail.ru*

**ANALYSIS OF THE BIOLOGY CURRICULUM STRUCTURE IN TERMS OF INTEREST AND SUCCESS IN LEARNING SPECIFIC TOPICS BY COLLEGE STUDENTS.** The article is devoted to the analysis of the basic biology course structure, studied as a general educational discipline in institutions of secondary vocational education. The author evaluates various topics of the course from the point of view of students' perception and the success of the latter in mastering the material. When assessing the perception of specific topics, both the interest in the information received and the students' assessment of its usefulness for society and individuals are taken into account. It is shown that the students' interest in various topics varied significantly depending on the level of complexity of the latter and the use of illustrative material in the educational process. At the same time, the success of mastering specific material did not always correlate with the presence of internal motivation due to interest in studying the topic, but was largely determined by the level of complexity and logic of the information. The data obtained can be recommended for consideration when drawing up a program for conducting lectures and practical classes in order to increase their effectiveness.

*Key words:* **college students, biology, course topics, interest in studying the material, perception of the material being studied, success in mastering the material**

***И.В. Гордеева****, канд. биол. наук, доц., Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: ivgord@mail.ru*

# АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО КУРСА БИОЛОГИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИНТЕРЕСА И УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОНКРЕТНЫХ ТЕМ СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА

Статья посвящена анализу структуры базового курса биологии, изучаемой в качестве общеобразовательной дисциплины в учреждениях среднего профессионального образования. Автор оценивает различные темы курса с точки зрения восприятия обучающихся и успешности последних в освоении материала. При оценке восприятия конкретных тем учитывается как интерес к получаемой информации, так и оценка ее студентами относительно степени полезности для общества и отдельных граждан. Показано, что интерес обучающихся к различным темам существенно варьировал в зависимости от уровня сложности последних и использования в учебном процессе иллюстративного материала. В то же время успешность освоения конкретного материала далеко не всегда коррелировала с наличием внутренней мотивации, обусловленной интересом к изучению темы, а в большей степени определялась уровнем сложности и логичности информации. Полученные данные могут быть рекомендованы к учету при составлении программы проведения лекционных и практических занятий с целью повышения их эффективности.

*Ключевые слова:* **студенты колледжа, биология, темы учебного курса, интерес к изучению материала, восприятие изучаемого материала, успешность освоения материала**

В настоящее время в условиях повышения требований к уровню и качеству естественно-научной подготовки в учебных заведениях, осуществляющих обучение по программам общего и профессионального среднего образования, перед преподавателями встает целый ряд новых задач, обусловленных адаптацией содержания конкретных курсов к стремительно и перманентно изменяющимся реалиям современного мира, экономическое и социальное развитие которого во многом определяется интеллектуальным и технологическим прогрессом. Для такой науки, как биология, достижения которой находят применение в самых разнообразных сферах, например медицине, фармацевтической промышленности, пищевых технологиях, сельском хозяйстве и т. д., это проявляется в столь ускоренном и динамичном развитии, сопровождающемся постоянными открытиями в области молекулярной генетики, этологии, физиологии высшей нервной деятельности, палеонтологии, что ее нередко называют самой успешной и прогрессивной естественной наукой XXI в. Вместе с тем уровень биологической грамотности представителей современного молодого поколения, не специализирующихся на предметах химико-биологического профиля, в настоящее время является достаточно низким, что является общемировой тенденцией и подтверждается целым рядом международных тестирований и исследований, продемонстрировавших не только недостаточную теоретическую подготовку, но и недостаток метапредметных навыков [1, с. 174].

В сложившихся условиях преподавателям данной дисциплины в учебных заведениях системы СПО приходится сталкиваться с целым рядом проблем, обусловленных, во-первых, как уже отмечалось выше, изначально низким уровнем естественно-научной подготовки абитуриентов [2], во-вторых, слишком стремительным прогрессом в области накопления биологической информации, за которым нередко не успевают обновляться образовательные программы, и, наконец, достаточно низким уровнем внутренней мотивации обучающихся по отношению к конкретным предметам, которые априори рассматриваются в качестве не меющих отношения к будущей профессиональной деятельности и поэтому необязательных для изучения даже на базовом уровне.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью анализа программы преподавания биологии студентам, обучающимся в учреждениях среднего профессионального образования, с точки зрения сложности восприятия конкретных тем и заинтересованности в их изучении, поскольку эффективность и результативность обучения в значительной степени определяется активностью обучаемого контингента и наличием у последнего внутренней мотивации к получению и использованию информации [3]. В целом ряде исследований, например, Е.Н. Митиной и А.В. Ищенко [4], В.В. Алексеева и Р.В. Кутузова [5], М.Н. Прониной [6; 7; 8] и др., нашли отражение разнообразные методики повышения внутренней мотивации и познавательного интереса обучающихся к изучению биологии путем включения последних в проектную и научно-исследовательскую деятельность, в том числе при непосредственном изучении природных экосистем национальных парков, использовании деловых игр, кейсов, интегрированного медиаобразования, однако при этом не рассматривается результативность обучения применительно к конкретным темам, хотя курс базового биологического образования является достаточно разнообразным и интегрированным в другие дисциплины.

Цель данного исследования заключается в изучении особенностей восприятия конкретных тем курса биологической дисциплины программы СПО обучающимися (на примере студентов колледжа Уральского государственного экономического университета) с точки зрения интереса, значимости для социума и практического применения в жизни и уровня усвоения материала.

В связи с этим в число поставленных задач входят сбор информации об уровне усвоения конкретных изучаемых тем биологического курса обучающимися, заинтересованности последних в получении информации с точки зрения эмоциональной и прагматической, а также разработка рекомендаций по учету полученных данных при составлении программы проведения лекционных и практических занятий с целью повышения их эффективности.

Научная новизна исследования состоит в анализе непосредственного восприятия обучающимися по программе среднего профессионального образования не интегрированного курса биологии в целом, а конкретных тем, что позволит в дальнейшем корректировать образовательную программу для адаптации к потребностям и возможностям студенческой аудитории для повышения результативности обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации разрозненных представлений об уровне усвоения материала при изучении биологии на базовом уровне студентами колледжа и конкретизации информации применительно к изучаемым темам. Впервые представляется анализ восприятия последних обучающимися с точки зрения как интереса, так и практического применения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных для корректировки программы изучения биологии с целью более успешного изучения студентами, в том числе путем разработки и внедрения инновационных методик, способствующих повышению общего уровня внутренней мотивации к освоению аудиторией предлагаемого материала.

Как уже отмечалось выше, биология входит в число наиболее активно и динамично развивающихся наук в современном мире, но в то же время ни одна из других естественно-научных дисциплин не вызывает столь масштабных дискуссий, поскольку прогресс в сфере биотехнологий способен не только решить многие проблемы в области продовольственной безопасности, здравоохранения (речь идет, в частности, о перспективах лечения наследственных заболеваний с использованием методов генной терапии), экологического неблагополучия территорий, но и поставить перед современной цивилизацией вопрос о дальнейшем существовании вида Homo sapiens в его нынешней форме, поскольку технологии генной инженерии дают возможность манипуляций с наследственным материалом в очень широком диапазоне [9], что вызывает справедливые вопросы морально-этического плана. Благодаря интенсивному развитию информационных технологий и доступности практически любых сведений из области открытий в сфере современной науки и технологий, значительная часть студенческой аудитории в возрасте 16–17 лет имеет определенные представления в научно-популярной форме о целом ряде сенсационных исследований, однако, не обладая

необходимым минимумом базовых знаний в области биологии и смежных дисциплин, нередко не в состоянии рациональным образом оценивать полученную информацию.

Ниже в табл. 1 представлены в качестве примера выборочные темы лекционных и практических занятий, изучаемые студентами колледжа Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ) в течение учебного года по предмету «Биология», входящему в число общеобразовательных при обучении на первом курсе. Как следует из данных таблицы, для успешного освоения программы курса необходимо наличие базовых знаний не только в области смежных естественных (химия, физика, география), но и ряда гуманитарных наук, так как искусственное расчленение единой картины мира на дисциплины нередко препятствует адекватному и объективному восприятию динамичной и эволюционно-синергетической реальности. Кроме того, очевидно, что каждая из тем обладает высокой социальной значимостью, так как понимание прогрессивной роли науки (в том числе биотехнологий) в перманентном и ускоренном развитии человеческой цивилизации, разумное понимание необходимости поддержания здорового образа жизни и, наконец, осознание хрупкости и уязвимости природных экосистем перед лицом нарастающего антропогенного прессинга и необходимости перехода на рельсы интенсивного развития экономики с целью достижения эффективного развития при одновременной минимизации ущерба окружающей среде (sustainable development или устойчивое развитие) [9; 10] невозможно без наличия определенных биологических знаний.

Таблица 1

Метапредметные связи и социальная значимость некоторых тем из курса биологии для программы СПО

| Тема | Метапредметные связи | Социальная значимость |
|---|---|---|
| Молекулярно-генетический уровень организации жизни | Биология – химия | Представления о развитии современных биотехнологий и роли науки в развитии цивилизации |
| Клетка, ее строение и функции | Биология – химия | Понимание механизмов функционирования организма и важности поддержания здорового образа жизни |
| Обмен веществ | Биология – химия – физика – безопасность жизнедеятельности | Формирование культуры здорового образа жизни и основ экологической культуры (роль фотосинтеза в обеспечении стабильного функционирования биосферы) |
| Биологический вид и его критерии | биология – география | Воспитание экологической культуры, получение знаний о редких и исчезающих видах живых организмов и необходимости их охраны и бережного отношения |
| Экосистемы, их структура и взаимоотношения организмов | биология – физика – география – природопользование | Формирование представлений о необходимости рационального природопользования, грамотной оценки последствий вмешательства в природные процессы |
| Изменчивость живых организмов | биология – химия – физика | Представления о роли и возможностях генной инженерии в решении глобальных проблем и необходимости общественного контроля за развитием науки |
| Наследственность и изменчивость человека | биология – химия – безопасность жизнедеятельности | Формирование культуры здорового образа жизни, оценка перспектив и возможностей дальнейшей эволюции человека |
| Развитие эволюционных идей | биология – история – обществознание | Целостное представление о роли естественных наук в формировании картины мира и мировоззрения цивилизации |

В то же время возможность восприятия и уровень освоения материала по каждой из перечисленных выше тем во многом определяется внутренней мотивацией обучающихся, базирующейся на интересе к конкретной информации. Поскольку сложность, так же как и практическая значимость различного материала, с точки зрения обучаемого контингента неодинакова и во многом носит субъективный характер, для получения относительно объективной картины оценки студентами изучаемого курса в целом и конкретных тем в частности среди последних на протяжении 2023–2025 гг. проводился опрос на анонимной основе на Yandex-платформе с целью выяснения отношения респондентов к изучаемому материалу с точки зрения интереса и значимости (теоретической или практической) для социума и каждого опрашиваемого лично. Результаты анкетирования дополнялись информацией, получаемой из личных бесед с обучающимися в процессе занятий. После завершения изучения каждой темы проводилось тестирование с целью оценки уровня освоения предлагаемого материала. Всего в исследовании приняли участие 467 студентов, средний возраст которых на момент проведения исследования составлял 16,45 лет, в гендерном соотношении 352 девушки: 112 юношей, большинство из которых являются уроженцами г. Екатеринбурга. В табл. 2 отражены усредненные результаты проведенного анкетирования и тестирований. В отношении интереса и значимости темы респондентам предлагалось выбрать из трех возможных вариантов: высокий, средний или низкий; уровень освоения материала определялся по среднему баллу на основании пятибалльной шкалы выставления оценок: высокий – 4,2–5,0, средний – 3,5–4,1, низкий – менее 3,5.

Представленные результаты исследования демонстрируют неоднородность оценок различных тем с точки зрения интереса обучающихся. Наиболее высокие оценки получила тема «Биологический вид и его критерии», что может быть связано с большим количеством иллюстративного материала в виде слайдов и видеороликов, что, как показывают исследования, позитивно воспринимается большей частью студенческой аудитории [11; 12]. Кроме того, высокую оценку обучающихся получила тема, посвященная изучению взаимоотношений живых организмов в природных и искусственных экосистемах, что закономерно в свете серьезной озабоченности многих представителей студенческой молодежи экологическими проблемами, так как Свердловская область традиционно входит в число наименее экологически благополучных территорий Российской Федерации. Не меньший интерес опрошенные также проявили к темам, связанным с причинами, особенностями и закономерностями изучения наследственности и изменчивости, в частности наследственности человека, поскольку данные вопросы имеют непосредственное отношение к повседневной жизнедеятельности и напрямую коррелируют со здоровым образом жизни, а составление генеалогических схем наследования конкретных признаков в ряду поколений на примере собственной семьи позволяет стимулировать интерес к изучению родословной и родственных связей. Самую низкую оценку получила тема, посвященная изучению клетки, ее строения и функционирования внутренних структур. Как отмечают сами обучающиеся, общий план строения клетки изучается в рамках школьной программы неоднократно, а основная терминология сложна для запоминания, кроме того, иллюстративный материал, представленный в учебных пособиях и на разнообразных сайтах, существенно различается, что затрудняет идентификацию конкретных структур.

Показательно, что интерес к теме и практическая значимость последней для социума и конкретных людей с точки зрения обучающихся далеко не всегда коррелируют друг с другом. Так, например, проявляя средний уровень интереса к достаточно сложной, но актуальной теме молекулярно-генетического уровня организации жизни, респонденты отмечают ее высокую значимость в современном мире в силу прогресса биотехнологий, влияющих на самые различные сферы жизнедеятельности. В то же время тема, посвященная зарождению и развитию эволюционных идей и современным представлениям о направлениях и факторах биологической эволюции, получила среднюю оценку с точки зрения интереса, но была охарактеризована как имеющая низкую значимость в плане практической полезности (хотя при этом признавалась ее важная роль в формировании мировоззрения).

Наибольший интерес представляет анализ общей картины оценки уровня освоения изучаемого материала. Как показывают представленные данные, самый высокий уровень обучающиеся продемонстрировали после изучения тем, посвященных рассмотрению понятия «биологический вид» и его критериев (несмотря на неоднозначность трактовки последних в современной биологии), наследственности и изменчивости человека, а также формированию и развитию эволюционных идей в биологии. Во всех трех случаях студенты объясняли успешность выполнения заданий логичностью и относительной доступностью для понимания излагаемой информации (особенно в последнем случае). Самый низкий уровень освоения материала был зафиксирован после изучения темы, посвященной обмену веществ у живых организмов, несмотря на признание ее высокой значимости для общества и поддержания здорового образа жизни и успешное выполнение практических работ. В данном случае сложность восприятия информации определяется обилием терминологии, затруднительностью редуцирования многоступенчатых процессов до более простых и, к сожалению, низким уровнем базовых знаний по химии и физике у значительной части аудитории. Все это следует учитывать в дальнейшем при разработке программ учебного курса, в том числе путем корректировки последовательности и длительности изучения конкретных тем.

Результаты проведенного анализа демонстрируют, как уже было отмечено, что интерес, проявляемый обучающимися не к дисциплине «Биология» как таковой, а к конкретным темам изучаемого курса, существенно варьирует и не всегда коррелирует с уровнем успешности освоения материала. Интерес может стимулироваться такими факторами, как наглядность представляемой информации, использование интерактивных методов обучения, актуальность и злобо-

Таблица 2

Сравнительный анализ оценки обучающимися конкретных тем и уровня освоения учебного материала

| Тема | Интерес к теме со стороны обучающихся | Значимость темы с точки зрения обучающихся | Уровень освоения материала |
|---|---|---|---|
| Молекулярно-генетический уровень организации жизни | Средний | Высокая | Средний |
| Клетка, ее строение и функции | Низкий | Средняя | Средний |
| Обмен веществ | Средний | Высокая | Низкий |
| Биологический вид и его критерии | Высокий | Средняя | Высокий |
| Экосистемы, их структура и взаимоотношения организмов | Высокий | Высокая | Средний |
| Изменчивость живых организмов | Высокий | Высокая | Средний |
| Наследственность и изменчивость человека | Высокий | Высокая | Высокий |
| Развитие эволюционных идей | Средний | Низкая | Высокий |

дневность темы как для самих обучающихся, так и для территории их проживания. В то же время уровень освоения материала определяется, помимо наличия внутренней мотивации, логичностью и доступностью вопросов для понимания, а также отсутствием неоднозначных трактовок конкретных понятий и закономерностей в научно-популярной литературе и средствах массовой информации. Полученные данные следует учитывать при разработке и корректировке программ изучения биологии на базовом уровне обучающимся учебных заведений системы СПО с целью повышения эффективности освоения предлагаемого материала по конкретным темам. Для преподавателей, осуществляющих обучение общеобразовательным предметам, следует принимать во внимание, что акцентирование внимания исключительно на стимулировании внутренней мотивации к изучению материала недостаточно для достижения цели максимально успешного формирования необходимых знаний, умений и навыков, предусмотренных стандартами изучения данного предмета.

Библиографический список


1. Пивоварова Л.В. Состояние проблем биологического образования в практике обучения. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2018; Ч. 2, № 12 (78): 174–176.
2. Гризодуб Н.В., Чернышев Д.А. Специфика методики преподавания биологии в учебно-воспитательном процессе колледжа технического профиля. *Проблемы современной науки и образования.* 2017; № 5 (87): 71–75.
3. Соловова Т.А. Использование логико-смысловых моделей для развития познавательной активности в процессе предпрофильной подготовки на уроках биологии. *Современное образование Витебщины.* 2021; № 4 (34): 20–25.
4. Митина Е.Г., Ищенко А.В. Использование образовательной среды экологического парка в школьных занятиях по биологии (на примере Полярно-альпийского ботанического сада-института им. Н.А. Аврорина КНЦ РАН). *Самарский научный вестник.* 2019; Т. 8, № 2 (27): 349–355.
5. Алексеев В.В., Кутузов Р.В. Проектно-исследовательская деятельность по биологии в образовательном процессе. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.* 2019; № 2 (102): 47–54.
6. Пронина М.Н. Об опыте преподавания биологии в гибридных группах на подготовительном факультете. *Вестник ТулГУ: Современные образовательные технологии.* 2022; № 21: 156–159.
7. Ижойкина Л.В., Петкевич А.Н. Применение методов обучения учащихся биологии на базовом и профильном уровнях. *Современные наукоемкие технологии.* 2020; № 11: 375–379.
8. Пирогова А.С., Сакмаров Ю.А., Арюкова Е.А. Методика организации по формированию познавательного интереса учащихся на уроках биологии. *Проблемы современного образования.* 2022; № 5: 160–168.
9. Золотова Е.Ю. Использование философских подходов в изучении истории и биологии. *Исследователь/ Researcher.* 2022; № 1-2: 156–162.
10. Колодезникова С.И. Экосистемное образование как фактор развития устойчивого туризма. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (111): 329–331.
11. Арбузова Е.Н., Яскина О.А. Взаимосвязь ведущего канала восприятия старшеклассников и использования графической наглядности при изучении курса общей биологии. *Бизнес. Образование. Право.* 2023; № 3 (64): 420–425.
12. Разаханова В.П. Концептуальные основы развития процесса подготовки будущих учителей биологии на принципах устойчивого развития: обобщение международной практики. *Известия ДГПУ.* 2022; Т. 16, № 4: 82–87.


References


1. Pivovarova L.V. Sostoyanie problem biologicheskogo obrazovaniya v praktike obucheniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2018; Ch. 2, № 12 (78): 174-176.
2. Grizodub N.V., Chernyshev D.A. Specifika metodiki prepodavaniya biologii v uchebno-vospitatel'nom processe kolledzha tehnicheskogo profilya. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2017; № 5 (87): 71-75.
3. Solovova T.A. Ispol'zovanie logiko-smyslovyh modelej dlya razvitiya poznavatel'noj aktivnosti v processe predprofil'noj podgotovki na urokah biologii. *Sovremennoe obrazovanie Vitebschiny.* 2021; № 4 (34): 20-25.
4. Mitina E.G., Ischenko A.V. Ispol'zovanie obrazovatel'noj sredy `ekologicheskogo parka v shkol'nyh zanyatiyah po biologii (na primere Polyarno-al'pijskogo botanicheskogo sada-instituta im. N.A. Avrorina KNC RAN). *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2019; T. 8, № 2 (27): 349-355.
5. Alekseev V.V., Kutuzov R.V. Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' po biologii v obrazovatel'nom processe. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva.* 2019; № 2 (102): 47-54.
6. Pronina M.N. Ob opyte prepodavaniya biologii v gibridnyh gruppah na podgotovitel'nom fakul'tete. *Vestnik TulGU: Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii.* 2022; № 21: 156-159.
7. Izhojkina L.V., Petkevich A.N. Primenenie metodov obucheniya uchaschihsya biologii na bazovom i profil'nom urovnyah. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2020; № 11: 375-379.
8. Pirogova A.S., Sakmarov Yu.A., Aryukova E.A. Metodika organizacii po formirovaniyu poznavatel'nogo interesa uchaschihsya na urokah biologii. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2022; № 5: 160-168.
9. Zolotova E.Yu. Ispol'zovanie filosofskih podhodov v izuchenii istorii i biologii. *Issledovatel'/ Researcher.* 2022; № 1-2: 156-162.
10. Kolodeznikova S.I. `Ekosistemnoe obrazovanie kak faktor razvitiya ustojchivogo turizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 2 (111): 329-331.
11. Arbuzova E.N., Yaskina O.A. Vzaimosvyaz' veduschego kanala vospriyatiya starsheklassnikov i ispol'zovaniya graficheskoj naglyadnosti pri izuchenii kursa obschej biologii. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2023; № 3 (64): 420-425.
12. Razahanova V.P. Konceptual'nye osnovy razvitiya processa podgotovki buduschih uchitelej biologii na principah ustojchivogo razvitiya: obobschenie mezhdunarodnoj praktiki. *Izvestiya DGPU.* 2022; T. 16, № 4: 82-87.


*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

**В начале было Слово...**
**/ Библия /**

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:
ГОРИНА ИРИНА ИВАНОВНА — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 81-114.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-374-376

***Shikhalieva S.Kh.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Moscow University named after A.S. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: sabrinashik@yandex.ru*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF TERMINOLOGY SYSTEMS OF SCIENTIFIC DISCOURSE (IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGE).** The paper is dedicated to a problem of typology of complex words from the position of interdisciplinary paradigm of English and Russian languages. The article describes active processes in vocabulary, word formation, morphology and syntax. It is proposed a conceptual understanding of innovative word-formative trends in the context of new communication needs. The identification of typology of word formation trends is carried out by functional correlation of components of complex words. Innovative trends in the typology of scientific-style terms are highlighted in the processes of complexity of a word by partial component. In the comparative aspect, the study of word-forming trends is of paramount importance for the development of various language skills, including written speech. Written speech plays the key role in the fixation of language knowledge, expands vocabulary and helps in understanding the analysis of scientific texts. This circumstance allows to define the perspective of studying terms of scientific style on partial component.

*Key words:* **cognitive modeling, international terms, Russian language, scholarly discourse, translation, English**

***С.Х. Шихалиева****, д-р филол. наук, доц., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: sabrinashik@yandex.ru*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ НАУЧНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена проблеме когнитивного моделирования структуры терминов с позиций междисциплинарной парадигмы. В рамках данной парадигмы словообразование рассматривается не только как формальный процесс создания новых слов русского языка, но и как средство концептуализации и категоризации действительности, отражающее когнитивные структуры терминов с английскими эквивалентами. Предложено концептуальное осмысление инновационных словообразовательных тенденций в условиях новых коммуникативных потребностей. Выявление типологии словообразовательных тенденций осуществляется функциональной соотнесенностью компонентов сложных слов научного дискурса. В сопоставительном аспекте изучение словообразовательных тенденций имеет первостепенное значение для развития языковых навыков, включая письменную речь. Данное обстоятельство позволяет определить перспективу изучения терминов научного стиля по частеречному компоненту.

*Ключевые слова:* **когнитивное моделирование, сложные слова, интернациональные термины, перевод, научный дискурс, английский язык**

На протяжении последних десятилетий словарный состав русского языка значительно пополнился за счет новой терминологической лексики английского языка. Типологические сопоставления наглядно демонстрируют особенности способов образования новых слов для использования их в научной среде. Благодаря применению специальной терминологии происходит экономия места в письменной речи, на замену сложносочиненных и громоздких оборотов приходят цельные языковые единицы – отвлеченные понятия интернационализмов. Типологические сопоставления интернационализмов на морфологическом, синтаксическом уровнях часто проводятся независимо. Вместе с тем многочисленные попытки выявления доминирующих типологических черт интернационализмов в строе языков демонстрируют установления зависимостей языковых систем одного языка от другого (например, морфологических особенностей русского языка от синтаксических особенностей английского языка). Основной идеей специальной научной терминологии выступает редуцирование буквенного количества словосочетаний письменной речи, которая свойственна английскому языку. Переходя к характеристике употребления лексических пластов в письменной речи, следует остановиться на наиболее интенсивно растущей части словарного состава, а именно на научной – специальной терминологии [1, с. 267].

Графические интернационализмы – это тип интернациональных единиц, при котором новые слова образуются путем сложения первых букв слов в словосочетании, но произносятся как отдельные буквы. Актуальность данного исследования заключается в обосновании необходимости изучения особенностей специальной терминологии в технической сфере.

Объектом исследования являются терминологические единицы технической литературы.

Предметом исследования являются способы словообразования специальных терминов.

Цель – выявление терминов русского языка путем сопоставления с их английскими эквивалентами.

Задача исследования включает описание способов словообразования, используемых для создания терминов в обоих языках.

Научная новизна статьи заключается в проведении аналитического обзора, сформированного методом сплошной выборки специальной научной литературы.

Теоретическая значимость статьи определяется расширением концепции научной терминографии академического дискурса. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть полезны для специалистов в области терминографии, перевода, а также для преподавателей языков.

Исследование терминов английского языка осуществлялось посредством сопоставления с эквивалентами русского языка.

Методологической базой исследования послужили труды отечественных лингвистов: И.В. Арнольд, Е.П. Волошина, В.А. Богородицкого, Д.И. Алексеева. Согласно их точке зрения, развитие средств коммуникации, увеличение потока информации способствуют появлению специальной научной терминологии. В связи со стремлением к экономии языковых средств в письменной и устной речи графическая расшифровка выступает наиболее плодотворным способом словообразования номинация новых слов. В.В. Борисов отмечает, что «графические сокращения столь же древни, как и сама письменность [2, с. 7]. Он выделил два вида номинации специальной научной терминологии – синтаксические и морфологические, которые переносят семантику термина приемом транслитерации.

«Ономастическая номинация – это есть называние, именование, присвоение имени, процесс наименования; обозначение предметов реальной действи-

тельности словесными знаками происходит постоянно и непрерывно [3, с. 10]. Как в английском, так и в русском языке специальная научная терминология технической сферы является наиболее результативным способом образования слов. Первостепенно популяризацию получили специальные научные термины технической сферы, образующиеся путем сложения начальных букв слов в словосочетании. Для английского языка свойственно общее деление специальной научной терминологии на собственно интернационализмы (слова на основе первых букв словосочетаний) и графические интернационализмы (слова, формируемые из различных комбинаций букв). См. табл. 1.

Таблица 1

Интернационализмы специальной научно-технической литературы

| Типы научной терминологии | Виды научной терминологии | Семантическая калька с параметрами классификации сущ. / сущ + прилаг. |
|---|---|---|
| Синтаксические | интернационализм | automatic pistol – automati, solid propellent – solid |
| Морфологические | интернационализм | telephone – phone, influenza – flu |
| | собственно графический интернационализм | GP general-purpose («универсальный, общего назначения») или general processor («генеральный процессор») |
| | графический интернационализм | P.C. – Personal Computer personal computer – «персональный компьютер» |

Главной функцией номинации интернационализмов в научно-технических текстах выступает экономия и искоренение избыточности информации. Интернационализмами становятся термины, которые не распространены в русском языке (b.p. – boiling point – «точка кипения»; s.a. – section area – «площадь поперечного сечения» и другие). Нужная номинация в интернационализмах изображается меньшим количеством знаков, что делает содержательность научного знака больше, чем в исходной семантике. Специфической особенностью научного знака морфологического типа является наличие в составе фрагментов слов, которые не совпадают ни с морфемами, ни со словами научной терминологии (морфологические интернационализмы). На данном основании морфологический интернационализм как расшифрованная лексическая единица является одним из видов усовершенствования речевой деятельности. Интернационализм предполагает предоставление максимального количества информации, задействовав минимальное количество звуковой или графической способности любого языка. Существует немало графических интернационализмов, значение которых непросто понять, даже основываясь на контексте их употребления. В таких случаях единственным способом перевода будет расшифровка инициальной единицы. Например, графическая терминология ПК имеет трактовку «персональный компьютер» (personal computer); «показатель качества» (quality index). См. табл. 2.

Таблица 2

Специфика передачи инициальной единицы

| Интернационализм | Английский термин | Русский эквивалент с параметрами классификации сущ. / сущ + прилаг. |
|---|---|---|
| ПК //P.C. | Personal Computer personal computer | персональный компьютер |
| ПК | quality index | показатель качества |
| GP/ДжП | general processor | генеральный процессор |
| GP | geometric programming | геометрическое программирование |

Одна интернациональная единица может иметь несколько значений. Например, интернационализм GP передается как geometric programming («геометрическое программирование»); general-purpose («универсальный, общего назначения») или general processor («генеральный процессор»). Эквивалент интернационализма осложняет объем значений. Однако существуют случаи, когда переводчик должен не только расшифровать инициальное значение, но и дать дополнительные сведения. Данная группа интернациональных единиц затрудняет перевод большим количеством ономастических единиц, что вызывает необходимость тщательного анализа компонентов интернациональных лексических единиц. См. табл. 3.

Проанализировав интернациональные термины технической литературы, можно обосновать деление их на две группы: общепринятые графические интернационализмы и текстовые графические интернационализмы. Общепринятыми графическими интернационализмами являются те, чьи значения можно увидеть

Таблица 3

Анализ интернациональных единиц

| Графическая расшифровка | Английский термин | Русский эквивалент с параметрами классификации сущ. / сущ + прилаг. |
|---|---|---|
| b.p. | boiling point | точка кипения |
| s.a. | section area | площадь поперечного сечения |

в официальных словарях и справочниках; они являются неотъемлемой частью структуры языка. Текстовые или авторские графические интернационализмы существуют только в рамках определенного текста. К каждому введенному в текст термину автор должен давать расшифровку, чтобы донести до читателя его правильную версию в соответствии с английскими нормами: A-bomb (atomic bomb) – «атомная бомба», L-wing (left-wing) – «левый фланг».

За буквенными интернационализмами следуют слоговые графические интернационализмы. Этот вид специальной научной терминологии образуется из первых слогов задействованных словосочетаний. Слоги формируются в одно самостоятельное слово при написании и чтении: Internet (International network) – «Интернет», WI-FI (Wireless Fidelity) – «беспроводная связь». В научно-технических текстах преимущественно американского происхождения можно наблюдать слоговое графическое расшифрование путем сложения начальных букв первого слова и последних букв второго слова словосочетания: chemurgy (chemistry metallurgy) – «химическая металлургия», bomron (bomber squadron) – «эскадрилья бомбардировочной авиации».

Стремление к использованию графических интернациональных единиц вместо полноценных слов или словосочетаний и экономии языковых средств обусловливается желанием передачи большого количества информации при использовании минимальных языковых средств. По этой причине в последние десятилетия прослеживается редукция интернациональных единиц. За счет этого процесс перевода редуцированных интернациональных единиц становится еще более затруднительным. В современной методике идет непрерывный поиск наиболее эффективных способов и методов перевода интернациональных единиц, в виде которых появляются то термины и собственные имена, то реалии. Заметно возросла потребность к использованию в речевом обороте и письменной речи интернациональных единиц, образованных путем сокращения сложных слов и словосочетаний. Эта тенденция объясняется массивностью и неудобством сложных конструкций в речи и желанием передать их сжато. Изначально феномен интернациональных единиц был следствием заимствования сложных терминов и наименований преимущественно из политической сферы (графическая расшифровка The United States of America в USA). Главным экстралингвистическим фактором, обусловливающим резкую популяризацию интернациональных единиц, стал ускоренный темп жизни и как следствие – экономия языковых средств. Несмотря на тот факт, что использование интернациональных единиц применимо ко всем сферам человеческой деятельности, наиболее широко они задействованы в специальной терминологии. Исходя из этого, чаще всего интернациональные термины употребляются в более узких областях науки, ввиду повседневного использования сложных слов и конструкций специалисты вынуждены заменять их на сокращенные формы слов. Графическими интернациональными становятся термины из областей науки и техники, которые впоследствии обнаруживаются чаще, чем первичные формы слова (P.C. – Personal Computer). Первостепенно такая графическая расшифровка прослеживалась в научно-техническом стиле из-за его терминологической насыщенности. См. табл. 4.

Таблица 4

Интернациональные термины как буквенный / слоговой знак. Расшифровка термина

| Графические интернационализмы | Английская расшифровка | Термин + перевод / сущ. / сущ. + прилаг. |
|---|---|---|
| b. s. | bomber squadron | эскадрилья бомбардировочной авиации |
| hb | haemoglobin | гемоглобин |
| P.C. | Personal Computer | персональный компьютер |

В научно-технической литературе применяют различные интернациональные термины, которые не распространены в русском языке (b.p. – boiling point – «точка кипения»; s.a. – section area – «площадь поперечного сечения» и другие). Главной функцией интернационализмов в научно-технических текстах выступает экономия и искоренение избыточности информации. Графическая расшифровка предполагает предоставление максимального количества информации при задействовании минимального количества звуковой или графической способности языка. В контексте технической литературы графическая расшифровка наблюдается в трех видах интернациональных единиц: буквенные, слоговые, усеченные слова. См. табл. 5.

Таблица 5

Параметры классификации термина

| Английский термин | Расшифровка интернациональных единиц | Русский термин с параметрами классификации сущ. / сущ + прилаг. |
|---|---|---|
| Internet | International network | Интернет |
| WI-FI- | Wireless Fidelity | беспроводная связь |
| E | east | Восток |
| p | page | страница |
| A-bomb | atomic bomb | атомная бомба |
| L-wing | left-wing | левый фланг |

Существуют случаи, когда первые буквы сокращаемых слов соединяются между собой в новое слово, которое произносится в соответствии с английскими нормами (NATO (North Atlantic Treaty Organization) – «Организация Североатлантического договора», TOP (The Olympic Program) – «Олимпийская программа»). Семантическая структура слова в соответствии с нормами английского языка трактуется как система узуальных значений [4, с. 37]. Узуальный способ словообразования русского языка – способ, регулярно использующийся в языке для создания слов и не нарушающий словообразовательных норм [5, с. 99]. В научно-технических текстах выявляются случаи узуального способа, когда графическая расшифровка претерпевает замену только первого слова: здесь узуальный способ реализуется в соответствии с английскими нормами (A-bomb (atomic bomb) – «атомная бомба», L-wing (left-wing) – «левый фланг»). За буквенными интернационализмами следуют слоговые графические интернационализмы. Этот вид интернациональных единиц образуется из первых слогов задействованных словосочетаний. Слоги формируются в одно самостоятельное слово при написании и чтении (Internet (International network) – «Интернет», WI-FI (Wireless Fidelity) – «беспроводная связь»). Помимо вышеперечисленного, с помощью интернационализмов могут создаваться целые инициальные словосочетания. Особенности словообразования интернациональных терминов демонстрируют наиболее часто встречающиеся трудности, связанные с переводом сокращений в научно-технических текстах. Неправильный или неточный перевод может привести к искажению смысла, вложенного в него автором. Чтобы избежать трудностей передачи специфических терминов, необходимо изучить существующие методы перевода сокращений, а также провести анализ особенностей их использования в контексте лексикографической литературы. Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что основными методами перевода сокращенных лексических единиц являются следующие: использование словарей, терминологических справочников, подробный анализ текста, разбор сокращения на составные части, их расшифровка. Чтобы добиться высококачественного перевода, требуются фундаментальные знания предмета или определенной области, затрагиваемые в тексте, объединение упомянутых методов путем перевода сокращений. В английском языке интернациональные термины обнаруживаются гораздо чаще, чем в русском. Перевод синтаксических терминов не представляет собой проблему ввиду того, что их значения зафиксированы в словарях. Морфологический термин затрудняет анализ перевода буквенного словосочетания большим количеством наименований, что вызывает необходимость в досконального анализе лексических единиц. В случае перевода русского термина на английский проблема омонимии также актуальна.

Основной идеей специальной научной терминологии выступает редуцирование буквенного количества словосочетаний в записи или устной речи для экономии языковых средств, которая свойственна английскому языку. Интернациональные термины используются для наименования явлений межкультурной коммуникации как наиболее экономичный и эффективный способ словообразования слов научно-технического стиля. Перевод терминов морфологического типа затрудняется передачей внутрилингвальных толкований, что вызывает необходимость анализа редуцированного буквенного количества словосочетаний. Перевод терминов синтаксического типа не представляет трудностей передачи их значения, поскольку наименования зафиксированы в специальных словарях научно-технического содержания. Анализ терминов показал, что, во-первых, интернациональные термины – это подвижные части лексической системы языка любого языка; во-вторых, интернациональные термины актуализируют виды словообразования русского языка – экстралингвальные и внутрилингвальные, а также типы словообразования английского языка – морфологические и синтаксические.

Библиографический список


1. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва: КомКнига, 2012.
2. Борисов В.В. *Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках*. Москва, 1972.
3. Мезенко А.М. *Теория имени собственного*: учебное пособие. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022.
4. Мишина Ю.Е. *Основы теории английского языка: лексикология, стилистика и анализ текста*: учебное пособие. Самара: Издательство Самарского университета, 2020.
5. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В., Щеникова Е.В., Самыличева Н.А. *Активные процессы в русском языке новейшего периода*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2022.


References


1. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: KomKniga, 2012.
2. Borisov V.V. *Abbreviaciya i akronimiya. Voennye i nauchno-tehnicheskie sokrascheniya v inostrannyh yazykah*. Moskva, 1972.
3. Mezenko A.M. *Teoriya imeni sobstvennogo*: uchebnoe posobie. Vitebsk: VGU imeni P.M. Masherova, 2022.
4. Mishina Yu.E. *Osnovy teorii anglijskogo yazyka: leksikologiya, stilistika i analiz teksta*: uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo universiteta, 2020.
5. Radbil' T.B., Raciburskaya L.V., Schenikova E.V., Samylicheva N.A. *Aktivnye processy v russkom yazyke novejshego perioda*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2022.


*Статья поступила в редакцию 10.06.25*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-376-379

***Chamsedinova G.Sh.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

**DETAIL AND SUBTEXT IN THE POETICS OF M. ATABAEV'S LOVE LYRICS.** The article presents a study of love lyrics of M. Atabaev, a national poet of Dagestan, whose poetry is distinguished by melodiousness, confession, melodiousness and philosophical depth. Using structural, comparative, typological and motivic methods, the author comes to the conclusion that Atabaev's love lyrics combine balanced feelings and thoughts, delicacy and true folk chastity. Poems about love have a unique personality both in form and in the means of expression. The article pays special attention to artistic means: conciseness, replacing words with details ("shaking glass" at a wedding, "trembling lips"), conveying complex mental states without pathos. It is argued that the poet has developed his own unique view of the human condition – "his vision" and "his feeling", which determines the originality of his imaginative system. An analysis of a number of poems allows the author of the article to assert that M. Atabaev's lyrics are a kind of diary of the soul, a "novel in verse", which traces the vicissitudes of a real love drama. This initially private story, being comprehended by the poet and expanded within its boundaries, acquires a generally significant artistic value and weight.

*Key words:* **detail, symbol, confession, image, method, existentiality, concept of love, idiostyle**

***Г.Ш. Чамсединова****, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

# ДЕТАЛЬ И ПОДТЕКСТ В ПОЭТИКЕ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ М. АТАБАЕВА

Статья посвящена исследованию любовной лирики Народного поэта Дагестана М. Атабаева, чье творчество отличается мелодичностью, исповедальностью, напевностью и философской глубиной. Используя структурный, сравнительно-сопоставительный, типологический и мотивный методы, автор приходит к выводу, что любовная лирика Атабаева сочетает взвешенность чувства и мысли, деликатность и истинно народное целомудрие. Стихи о любви обладают неповторимой индивидуальностью как по форме, так и по средствам выразительности. Особое внимание в статье уделяется художественным

средствам: лаконичности, замене слов деталями («дрожащий бокал» на свадьбе, «дрожащие губы»), передающим сложные душевные состояния без патетики. Утверждается, что поэт выработал собственный, уникальный взгляд на человеческое состояние – «свое видение» и «свое чувствование», что и определяет своеобразие его образной системы. Анализ ряда стихотворений позволяет автору статьи утверждать, что лирика М. Атабаева представляет собой своего рода дневник души, «роман в стихах», где прослеживаются перипетии реальной любовной драмы. Эта изначально частная история, будучи осмысленной поэтом и расширенной в своих границах, обретает общезначимую художественную ценность и весомость.

*Ключевые слова:* **деталь, символ, исповедальность, образ, метод, экзистенциональнось, концепция любви, идиостиль**

Актуальность данного исследования определяется необходимостью восполнения существенного пробела в отечественном литературоведении: несмотря на статус Народного поэта Дагестана, глубокое и системное исследование любовной лирики Магомеда Атабаева как целостного художественного феномена остается недостаточно разработанным. Существующие работы часто фокусируются на гражданской или философской тематике его творчества, оставляя в тени этот уникальный пласт, обладающий неповторимыми поэтическими характеристиками, автобиографической значимостью («дневник души», «роман в стихах»). Актуальность также подчеркивается уникальностью художественного мира Атабаева, требующей осмысления: его поэзия предлагает оригинальную концепцию любви («несгибаемая нежность», «пожизненная боль», диалектика «с тобой / без тебя»), радикально отличающуюся от канонических моделей, а его «свое видение» и «свое чувствование» формируют неповторимую образную систему, ярко проявившуюся в семантической трансформации ключевого символа журавлей – от героико-патриотического советского канона к глубоко личному и экзистенциальному звучанию. В контексте национального литературоведения работа актуальна значительным вкладом в изучение дагестанской (кумыкской) поэзии XX века, выявляя ее специфику (связь с фольклорной эстетикой «народного целомудрия», эволюция символов) и место в общероссийском литературном процессе, демонстрируя внутринациональное разнообразие.

Основной целью статьи является комплексное исследование художественных особенностей любовной лирики Народного поэта Дагестана М. Атабаева.

Основными задачами данного исследования являются выявление ключевых черт поэтики Атабаева; исследование авторского «видения» и «чувствования» как основы неповторимой образной системы; анализ семантической трансформации ключевых символов (на примере журавлей) и их роли в выражении авторской концепции любви; выявление и описание доминирующих мотивов и их эволюции; определение роли и функций художественной детали; характеристика концепции любви у Атабаева как экзистенциальной данности и ее этико-философских основ; анализ нарративной структуры любовной лирики как «романа в стихах», прослеживающего перипетии реальной драмы.

Новизна исследования заключается в выявлении и теоретическом осмыслении уникальной художественной системы М. Атабаева – его оригинальной концепции любви, идиостиля, основанного на детали и подтексте, трансформации символов, нарративной организации лирического цикла и механизмов перевода личного опыта в общечеловеческий план. Это вносит значительный вклад как в изучение творчества поэта, так и в теорию лирики и понимание дагестанской литературной традиции.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении научных представлений о специфике любовной лирики в контексте дагестанской (кумыкской) поэзии XX века, а также в развитии теории лирического рода литературы на материале творчества М. Атабаева. Работа вносит вклад в изучение механизмов трансформации личного, автобиографического опыта («частного случая») в художественное явление общечеловеческой значимости через категории «своего видения» и «своего чувствования».

Анализ уникальной образной системы поэта (особенно символики журавлей), его лаконичной и детализированной поэтики, а также концепции любви как «несгибаемой нежности» и «пожизненной боли» обогащает понимание национальных художественных традиций и их взаимодействия с общечеловеческими ценностями.

Практическая значимость статьи состоит в том, что ее выводы и конкретный анализ стихотворений могут быть использованы при создании учебных пособий и методических материалов по литературе народов Дагестана и Северного Кавказа для вузов и школ, а также в практике художественного перевода для более адекватной передачи смысловых нюансов и образности его поэзии на русский и другие языки, способствуя тем самым более широкому признанию и популяризации творчества поэта.

В работе использованы структурный метод для анализа внутренней организации текстов и выявления ключевых элементов поэтики (образы, символы, детали); сравнительно-сопоставительный метод для определения особенностей поэтики М. Атабаева через сопоставление с другими авторами и традициями; типологический метод для выделения и характеристики устойчивых, типологических черт любовной лирики Атабаева как художественного феномена; мотивный метод для анализа сквозных, повторяющихся мотивов, определяющих тематику и образный строй лирики Атабаева; интертекстуальный анализ для осмысления связей текстов Атабаева с произведениями других авторов (Р. Гамзатов, А. Блок, А. Ахматова, Я. Кавабата) и культурными кодами (советский канон, дагестанские традиции, фольклорная эстетика).

Любовная лирика М. Атабаева характеризуется доминированием следующих признаков: синтезом аффективно-рациональных начал, выраженным в диалектическом единстве эмоции и интеллекта, этической деликатностью как формой репрезентации межсубъектных отношений и эстетикой, укорененной в архетипических матрицах народного целомудрия. Формальная структура и система экспрессивных средств данного поэтического дискурса обладают идиостилевой уникальностью и неоспоримой авторской аутентичностью. «Отличительной особенностью любовной лирики является трепетное и возвышенное отношение лирического героя к женщине: ни укора, ни упреков в ее адрес, наоборот, благодарность и преклонение» [1, с. 396]. Формирование Атабаевым идиостиля представляет собой конституирование авторской поэтической парадигмы, определяемой интенциональностью уникального видения и чувствования экзистенциального опыта, где данная когнитивная тонкость выступает детерминантой специфики образной организации дискурса, наглядно репрезентируемой в аналитическом разборе поэтического текста «Журавли».

Символ журавля, обладающий устойчивой интертекстуальной значимостью в мировой литературе, репрезентирован в различных культурно-исторических контекстах – от трагически обреченной женственности в повести Я. Кавабаты «Тысячекрылый журавль» до идеологизированных образов («Птицы Советов» А. Магомедова, «Журавли» А.-В. Сулейманова, где журавли выступают вестниками советской доблести). Канонизированный метафорический код журавлей Р. Гамзатова (олицетворение душ павших воинов) общеизвестен.

В художественной системе Атабаева происходит семантическая трансформация символа: журавлиная стая, ранее интерпретируемая им в социоутопическом ключе, в стихотворении «Журавли» приобретает глубоко лирическое и экзистенциальное звучание. Их ночной полет над степью сопряжен не с клекотом, а с акустическим образом плача, что инициирует поэтическую рефлексию о причинах печали («От горя убегают? За счастьем летят?»).

Риторический вопрос о возможной связи утренней росы со слезами журавлей актуализирует мотив страдания, вносящий диссонанс в традиционные для дагестанской/советской поэзии героико-патриотические коннотации символа и подчеркивающий исповедальный характер атабаевской лирики. Этот контекстуальный сдвиг маркирует авторское переосмысление устоявшегося архетипа:

Эшитемисен, тынгла,
Насип излеп учагъан
Турналар тюгюл, англа!
Оьз насибин излейген
Геченгден учуп сени,
Сенден умут уьзмеген
Умутларымдыр мени... [2, с. 33].

Слышишь, послушай,
Летают, ища счастье
Не журавли, пойми!
Свое счастье ищут,
Летая в ночи,
Не теряющие надежды,
Мысли мои… *(Построчный перевод* – здесь и далее*).*

Кульминация стихотворения «Журавли» осуществляет метафорическую инверсию: акустический феномен («курлыканье») реинтерпретируется как манифестация субъективного эмоционального состояния – «неугасших надежд» лирического героя. Его любовь, трансцендируя физическое пространство («пролетая над крышей»), вторгается в интимную сферу возлюбленной («прерывает сон»), подчеркивая онтологическую подвижность этой категории в поэзии Атабаева. Любовь представлена как динамическая сущность, эволюционирующая из конкретно-чувственного переживания («внезапная юношеская любовь – пленительная и мучительная») в духовную ипостась, особенно после осознания ее экзистенциальной невоплощенности.

Развитие любовной лирики Атабаева структурно организовано вокруг бинарной оппозиции «с тобой / без тебя», отражающей диалектику обретения и утраты. Ее эмоциональная интенсивность («пронзительность», «обжигающий характер») детерминирована глубокой автобиографичностью и личностной аутентичностью.

Всю лирику поэта можно рассматривать как художественно преломленный «дневник души» или лирический цикл, обладающий нарративностью «романа в стихах», где прослеживаются перипетии реальной драмы. Ключевой теоретический тезис статьи заключается в том, что данный интимный, «частный случай» благодаря поэтической рефлексии и художественному обобщению трансцендирует узкие рамки индивидуального опыта, обретая универсальную значимость и философскую весомость.

Возвращаясь к анализу «Журавлей», финальное семантическое смещение («не журавли летят, а мои неугасшие чувства») осуществляет демистификацию

символа, заменяя объективный природный образ на субъективно-психологический контент. Этот прием деконструкции визуального ряда («перечеркивание печальной картины») подчеркивает доминирование внутреннего мира над внешним.

Аналогичная образная стратегия наблюдается в стихотворении «Атъёкъ», где орнитоморфный символ (одинокая ночная птица) также функционирует как проекция тоски по утраченной любви, подтверждая устойчивость данной поэтической модели в творчестве Атабаева.

В финале стихотворения светит зыбкая лучинка надежды:

Къайсы йылда,
Къайсы ёлда буса да,
Ёлугъарбыз, ёлугъарбыз, ёлугъар! [2, с. 37].

В каком-либо году,
На какой-нибудь дороге
Встретимся, встретимся, неизбежно встретимся!

Ключевой лирический образ – «встреча на неопределенной дороге в будущем» – функционирует как риторический прием, маркирующий модальность гипотетичности. Лирический герой деконструирует иллюзию неизбежности реальной встречи, поскольку утраченная любовь подверглась трансцендентной трансформации: из конкретного чувства она эволюционировала в духовную константу, архетипический символ «пожизненной боли» и, более того, культурную святыню, лишенную прежней судьбоносной актуальности.

Данная концептуализация любви находит интертекстуальное подтверждение в рефлексии А. Блока об отношениях Отелло и Дездемоны [3, с.366]. Блоковская интерпретация акцентирует онтологическую функцию любви: Дездемона для Отелло – не объект страсти, а катализатор обретения души, источник экзистенциальной гармонии («строй, порядок»), без которой воцаряется метафизический хаос. Этот параллелизм подчеркивает, что любовный «роман в стихах» М. Атабаева, художественно объективированный из биографического опыта, центрирован вокруг конкретного адресата – обозначенной инициалом «У...» сельской девушки. Она представлена как сакральный источник просветления («осветила, озарила жизнь юноши»), а спустя десятилетия становится объектом ретроспективной благодарности лирического героя-поэта.

Стихотворение «У…» артикулирует аксиологическую зависимость субъекта от встречи: без ее «красоты» («аривлюгюнг») мир лишился бы привлекательности («болмас эди дюньям мени»), а сам герой остался бы лишенным опыта познания фундаментальных антиномий бытия (прелесть весен / горечь слез, радость утра / грусть заката). Констатация кратковременности этой встречи («словно преходящая весна») и ее драматического финала (свадьба с другим) формирует травматический комплекс. Амбивалентность состояния героя в стихотворении «Зову свадьбы» («Той тавушгъа») проявляется в конфликте аффекта («сердце рвется») и рационального самоограничения: осознание своей «чужеродности» в праздничном пространстве («словно дождю – помехе веселью») и потенциальной нежелательности его присутствия («не обрадуются хозяева свадьбы») блокирует порыв, подчеркивая непреодолимость экзистенциального разрыва:

Баврум гюйсе, елле чачсын ийисин,
Гюнлер гелер эрге шат да, кюстюмде.
Къой, жагъиллер тобукъ уруп бийисин
Мени ахыр умутумну уьстюнде... [4, с.35].
(«Той тавушгъа»).
Душа пылает, угар путь развеют ветры,
Не ново: мужчина испытывается и радостью, и горем.
Пусть молодежь, бросившись на колени,
Лихо станцует на моей последней надежде.

В приведенном поэтическом фрагменте дихотомия аффективных состояний лирического героя («душа пылает», «угар путь развеют ветры») репрезентирует экзистенциальное напряжение. Аксиоматичное утверждение («мужчина испытывается радостью и горем») легитимирует психологическую усталость и осознанное стремление к эмансипации от травматичного опыта «обкраденной любви», ставшего тяжким эмоциональным бременем. Императивность финальных строк («пусть... станцует на моей последней надежде») функционирует не как риторическая поза, а как акт символической капитуляции: герой санкционирует ритуальное уничтожение остатков надежды («лихой танец» молодежи как перформативное действие), демонстрируя интенцию обрести свободу через радикальный разрыв с прошлым.

Однако последующая рефлексия нарратора вскрывает экзистенциальную невозможность реализации этого проекта: травматический комплекс оказывается непреодолимым, а попытки «забвения» и «избавления» – иллюзорными в силу глубинной инкорпорации утраты в идентичность субъекта. Эта антропологическая безысходность находит высокую степень художественной объективации в стихотворении «Сени тоюнгда» («На твоей свадьбе»), где диссонанс между социальным ритуалом (свадебное торжество) и внутренней катастрофой героя передается через минималистские, но семантически перегруженные детали (напр., «дрогнувший бокал»), формирующие полифонический эффект безысходности:

Насип ёрап гиевге де, сагъа да
Аякъланы къоймай яшлар къайтмагъа.
Муна энни гезик гелди магъа да
Сиз экевню къутлап аякъ айтмагъа.
Гёзюм-гёнгюм гёрсетмес гьеч сырымны,
Яманлыкъ да ёрамасман ёлунгда.
Тек, нетеен, ачып къойду гьалымы
Къартыллайгъан аякъ мени къолумда [4, с. 60].

Счастья желая жениху и тебе,
Сверстники опустошают бокалы без конца.
Наконец, и до меня дошла очередь
Поздравительный тост произнести в вашу честь.
Ни лицом, ни взглядом решил не выдать себя,
Разумеется, плохого я бы не пожелал...
Ну, что поделаешь, выдал мое волнение
Бокал, дрогнувший в моей руке.

Ключевым репрезентативным элементом, объективирующим внутреннее состояние лирического субъекта, выступает деталь дрожащего в руке бокала. Это емкая психологическая характеристика, визуализирующая сдерживаемое эмоциональное напряжение и невольное проявление волнения, связанного с отвергнутым, но устойчивым чувством. Возникает интертекстуальная параллель с мотивом «несмелой руки» в лирике Анны Ахматовой (на примере стихотворения «Прогулка»), где тактильные образы (прикосновение к коленям, взятие цветов) также передают сложную гамму сдержанных эмоций и психологическую дистанцию. Подобная художественная стратегия характерна для любовной лирики М. Атабаева: авторский метод характеризуется лаконизмом, отказом от эксплицитной вербализации чувств в пользу их опосредованной передачи через значимую предметно-ситуативную деталь. Эта деталь выполняет функцию невербального знака, семантически концентрирующего и точно транслирующего душевное состояние персонажа, что свидетельствует о мастерстве автора в области психологического подтекста.

Любовь в поэтической системе М. Атабаева представляется не как преходящая привязанность к объекту (женщине), не как эмоциональная лабильность (хандра), не как дискурс нереализуемых обетований или иллюзорных проекций, но как фундаментальная экзистенциальная данность – иррациональная и нерефлексируемая судьба, чья имманентная непознаваемость контрастирует с единственной доступной апперцепцией: абсолютной онтологической невозможностью бытия вне ее. Данная концепция получает емкую репрезентацию через сакрализованный топос пути: любовь метафоризируется как событие совместных дорог.

...Ойлашаман кагъызынгны алгъанда
Вакътилерим болса мени насипли,
Алып сагъа гележекмен насипни.
Айтма къыйын вакъти къачан етежек,
Билме къыйын, ёлум къайда битежек [2, с. 48].
(«Кагъыз»).
...Думаю над твоим письмом:
Если выпадет мне счастье,
Это счастье я тебе принесу.
Трудно сказать, когда мне повезет,
Трудно предугадать, где мои дороги кончатся.
Но поверь, дороги, на которых мы встречались,
Вечно буду благословлять...

Лирика М. Атабаева, характеризующаяся высокой степенью экзистенциальной обнаженности, доверительности и глубокой исповедальности, принципиально дистанцируется от дискурса негативных аффектов: в ней отсутствуют репрезентации обиды, упрека, жалобы или стенаний, связанных с концептом «несчастной любви». Доминантное впечатление – перманентная устойчивость и безмерность первичного чувства. При этом некорректно интерпретировать лирического героя Атабаева в парадигме ангельского смирения или врожденного непротивленчества; его поведенческий комплекс включает потенциальность отказа и отречения от любви, этически скомпрометированной (порочной).

Эгер болсам,
Яшавумну
Къайтып янгы башлама,
Къоймас эдим
Бир гюнюме
Аягъынгны басмагъа [4, с. 66].
(«Гьёкюнч»).

Если бы дано было
Жизнь свою начать сызнова,
Не позволил бы тебе
Войти ни в один день своей судьбы...

Несмотря на состояние обиженности и оскорбленности, лирический субъект М. Атабаева демонстрирует нравственную немелочность и отсутствие привередливости, что выражается в рыцарском самоограничении – декларации отказа от выяснения соперничества («Не беспокойся, не стану пытать...»). Амбивалентность любовного переживания в его поэзии проявляется диалектически: чувство становится источником как экстатических состояний («сладостных минут»,

«окрыленности», «душевного озарения»), так и интенсивной психологической фрустрации («страдание», «разочарование», «отчаяние»). Примечательно, что доминирующей реакцией на этот экзистенциальный опыт выступает благодарность по отношению к Возлюбленной и Судьбе. Лирический герой наделен развитой рефлексией и способностью к самооценке, включая сомнение в собственной адекватности («Ты прости меня: я поздно понял...»), где покаяние синтезируется с горечью и актом самопрощения.

Исследование любовной лирики Народного поэта Дагестана М. Атабаева позволяет утверждать, что ее художественное своеобразие определяется уникальным сочетанием взвешенности чувства и мысли, этической деликатности и эстетики народного целомудрия. Поэт выработал неповторимую индивидуальность как в формальной организации стиха, так и в системе выразительных средств, основанную на лаконизме и использовании значимых деталей (напр., «дрожащий бокал», «дрожащие губы»), передающих сложные душевные состояния без патетики.

Ключевой чертой поэтики Атабаева является формирование авторской парадигмы – «своего видения» и «своего чувствования» человеческого состояния, что детерминирует специфику его образной системы, ярко продемонстрированную на примере семантической трансформации символа журавлей в одноименном стихотворении. Здесь традиционный для дагестанской/советской поэзии героико-патриотический образ обретает глубоко лирическое и экзистенциальное звучание, становясь проекцией «неугасших надежд» лирического героя.

Национальный компонент (кумыкский, в широком контексте – дагестанский) является в любовной лирике Атабаева не столько сознательно культивируемым художественным достоинством, сколько органичной, имманентной данностью, естественной почвой его поэтики. Однако поэт осуществляет значимую трансценденцию, возводя локально обусловленное чувство в ранг универсальной общечеловеческой ценности и духовного долга. Эмоциональный строй этой лирики характеризуется высокой динамикой и вариативностью («сродни сердцебиению… учащенному, … аритмии, … покою»), но неизменно подчинен этическому императиву охраны достоинства объекта любви: исключается унижение, акцент делается на восхищении и возвышении.

Библиографический список


1. Чамсединова Г.Ш. Философская глубина и жизненная достоверность поэзии М. Атабаева. *Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития*: материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава ДГПУ. 2018: 395–399.
2. Атабаев М. *Турналар (Журавли)*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1970.
3. Блок А. Собрание сочинений: в 6 т. Ленинград: Художественная литература, 1982; Т. 4.
4. Атабаев М. *Елдаман (В пути)*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1966.


References


1. Chamsedinova G.Sh. Filosofskaya glubina i zhiznennaya dostovernost' po`ezii M. Atabaeva. *Nauka i obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya*: materialy nauchnoj sessii professorsko-prepodavatel'skogo sostava DGPU. 2018: 395-399.
2. Atabaev M. *Turnalar (Zhuravli)*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1970.
3. Blok A. Sobranie sochinenij: v 6 t. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1982; T. 4.
4. Atabaev M. *Eldaman (V puti)*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966.


*Статья поступила в редакцию 01.07.25*

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-379-381

***Stepanova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ansvs@bk.ru*
***Epshtein O.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: olgangleter@gmail.com*

**COMMUNICATIVE TACTICS IN A FAMILY CONFLICT SITUATION (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE).** The article reveals a problem of conflict communicative behavior, verbally implemented within a family conflict by means of a certain set of communicative strategies and tactics. The authors illustrate the linguo-pragmatic characteristics of a family conflict based on an English-language film text. The article considers conflict as a type of speech behavior, studies the specifics of a family conflict as a type of everyday conflict, identifies and describes three communicative strategies of a family conflict situation (cooperation, confrontation, and neutralization) and their linguistic implementation via three types of communicative tactics. All identified tactics can be distributed according to the degree of emotional negativity from aggressive and mixed to tolerant. The presented material allows concluding that for family communication, the development of a conflict situation often takes a destructive slant due to the ineffectiveness of cooperative strategies. This will allow to further form a pragmalinguistic model of a conflict situation in a family in order to harmonize speech behavior in a small social group.

*Key words:* **pragmalinguistics, everyday conflict, family conflict, communication strategy, communication tactics**

***А.В. Степанова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: ansvs@bk.ru*
***О.В. Эпштейн**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: olgangleter@gmail.com*

# РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТАКТИК В СИТУАЦИИ СЕМЕЙНОГО КОНФЛИКТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье раскрывается проблема конфликтного коммуникативного поведения, вербально реализуемого в рамках семейного конфликта за счет определенного набора коммуникативных стратегий и тактик. Авторы иллюстрируют лингвопрагматические характеристики семейного конфликта на базе англоязычного кинотекста. Статья рассматривает конфликт как тип речевого поведения, изучает специфику семейного конфликта как разновидности бытового конфликта, выделяет и описывает три коммуникативные стратегии ситуации семейного конфликта (кооперация, конфронтация и нейтрализация) и их лингвистическую реализацию за счет трех видов коммуникативных тактик. Все выявленные тактики могут быть распределены по степени негативности эмоций – от агрессивных и смешанных до толерантных. Представленный материал позволяет сделать вывод, что для семейного общения развитие конфликтной ситуации зачастую берет деструктивный уклон ввиду неэффективности кооперативных стратегий. Это позволит в дальнейшем сформировать прагмалингвистическую модель конфликтной ситуации в семье с целью гармонизации речевого поведения в малой социальной группе.

*Ключевые слова:* **прагмалингвистика, бытовой конфликт, семейный конфликт, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика**

Актуальность изучения конфликтного коммуникативного поведения обусловлена рядом современных социальных, психологических и культурных факторов, которые делают исследование конфликтных коммуникативных ситуаций особенно важными в условиях динамично меняющегося мира. Последний характеризуется ростом межличностных и межгрупповых конфликтов, усилением информационного обмена, необходимостью внедрения эффективных коммуникативных навыков для обеспечения психологической и социальной безопасности. Все это требует изучения конфликтного коммуникативного поведения для повышения эффективности межличностного взаимодействия, профилактики конфликтов и формирования гармоничного общения в социуме. Как следствие, описание лингвистических параметров коммуникативного конфликта и выявление его стратегического арсенала является целью проводимого нами исследования. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть особенности понятия «конфликт» как типа речевого поведения; 2) *определить коммуникативные* стратегии и *тактики* речевого поведения в конфликтной ситуации общения и 3) изучить специфику семейного конфликта как разновидности бытового конфликта.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии междисциплинарных научных концепций ввиду того, что понятие «конфликт» является объектом исследования различных общественных и гуманитарных дисциплин, таких как юриспруденция, психология, социология, педагогика, а также лингвистика, включая коммуникативную лингвистику (Н.А. Белоус, А.Г. Баранов,

В.В. Дементьев, В.В. Фенин), прагмалингвистику, психолингвистику, социолингвистику (Дж. Остин, Дж. Серль, Б. Фрейзер, Р. Харниш, Г. Г. Почепцов, Дж. Лич, В.В. Богданов, Ч. Моррис, Г.В. Колшанский, К.Ф. Седов, Ю.В. Щербинина), лингвоконцептологию (Е.Н. Горбачева, О.А. Евтушенко, Е.Н. Ермолаева, Ю.Г. Соловьева) и др. Исследованиями в области лингвистической конфликтологии занимались Б.Ю. Городецкий, П. Грайс, О.П. Ермакова, Е.А. Земская, И.М. Кобозева, Т.М. Николаева, Е.В. Падучева, Г.Г. Почепцов, И.Г. Сабурова, К.Ф. Седов, Е.Н. Ширяев и др.

Научная новизна данной работы заключается в рассмотрении конфликта не только как способа социального взаимодействия, но и как лингвистического феномена.

Практическая значимость данного исследования заключается в использовании результатов исследования на занятиях по стилистике, прагматике и литературоведению.

В лингвистике понятие «речевой конфликт», или «коммуникативный конфликт» – это форма межличностного или межгруппового противоборства, проявляющаяся в использовании прагмалингвистических средств деструктивного характера. Конфликтная коммуникация является объектом изучения именно прагмалингвистики как междисциплинарной области, исследующей использование языка в конкретных коммуникативных ситуациях, смысловые и функциональные аспекты речевых актов. Именно прагмалингвистика будет учитывать, как контекст, намерения говорящего и социальные условия будут влиять на значение высказывания и его интерпретацию.

В данной статье мы рассматриваем бытовой конфликт как коммуникативную ситуацию с учетом прагматического аспекта, влияющего на коммуникативное поведение участников конфликта, определяющего выбор их коммуникативных тактик и ходов и влияющего на процесс диалога.

В научном и обыденном сознании конфликт представляется отрицательным явлением, оказывающим негативное воздействие на ход событий и самих оппонентов. Это особый вид взаимодействия субъектов на фоне неудовлетворенности потребностей сторон, «осознания ущемления своих интересов и отношения к противостоящей стороне как противнику и «виновнику» проблемы» [1, с. 82].

Движущими силами конфликта выступают противоречия, интересы и ценностные ориентации субъектов. Происходящие в ходе конфликта события оказывают решающее влияние на его исход. Процесс развития конфликта происходит по этапам и фазам. Так, к этапам развития конфликта относят объективное противоречие, обострение объективного противоречия, конфликтную ситуацию, инцидент, реакцию субъектов на конфликт (деструктивную и конструктивную), управление конфликтом, функциональные и дисфункциональные последствия конфликта, урегулирование и разрешение конфликта. Фазы конфликта (начальная фаза; фаза подъема; фаза пика; фаза спада) непосредственно связаны с его этапами и отражают его динамику [1, с. 79–80].

Каждой фазе конфликта может быть предписано наличие определенных речевых актов (РА) и применение участниками соответствующих речевых тактик. Развитие фаз конфликта носит циклический характер, причем может наблюдаться пик и спад конфликта.

Бытовой конфликт – коммуникативная ситуация, подразумевающая столкновение двух сторон ввиду несовпадения взглядов и целей. В ходе конфликта происходит крайне напряженное взаимодействие сторон в связи с действием в ущерб оппоненту и необходимостью принятия ответных действий. Бытовой конфликт может возникнуть на фоне несхожести ценностных установок, мотивов сторон в конкретной ситуации, что зачастую влечет за собой длительные разногласия.

Для характеристики коммуникативной ситуации «бытовой конфликт» в данном исследовании был выбран семейный конфликт как один из наиболее распространенных и эмоционально напряженных видов межличностного взаимодействия.

Семейный конфликт – разновидность бытового конфликта; представляет собой многоуровневый процесс, на возникновение которого влияет множество факторов, среди них стресс, осознание личной несостоятельности, стремление к улучшению жизненных условий, эгоизм, требовательное отношение к близким, угнетенное психологическое состояние и многое другое.

Распространенной причиной возникновения такого конфликта является противоречие семейных ценностей и индивидуальных ценностей членов семьи. Среди факторов, провоцирующих семейный конфликт, выступает усиление неудовлетворенности супругов, родителей, детей в плане сложившегося уровня взаимоотношений, межличностной напряженностью членов семьи. Усиление напряженности в конечном итоге приводит к раскрытию конфликтного потенциала и переходу в открытый конфликт.

Конфликт предполагает стремление каждой из сторон к превосходству над другой; четкой схемы приобретения главенства одной из сторон нет, в результате чего конфликт как речевое поведение принимает неоднородный, асимметричный характер. При анализе конфликта необходимо учитывать психологический фактор – постоянную смену эмоционального состояния говорящего.

Важной особенностью конфликта является разрозненность установок, целей, психологического состояния сторон. Коммуниканты обладают разной степенью императивности (т. е. превосходства, владения коммуникативной инициативой) и вовлеченности в общение. В этом отношении у говорящего происходит формирование коммуникативных стратегий и тактик. От успешности коммуникативных ходов и тактик зависит реализация коммуникативных стратегий, что является основой для возникновения у коммуниканта коммуникативного опыта.

Любой коммуникативный акт направлен на определенный результат, определяющий коммуникативную цель. Постановка коммуникативной цели, определение коммуникативной перспективы осуществляется говорящим путем использования коммуникативной компетенции – определенного набора коммуникативных стратегий у индивида или группы индивидов. Выработка стратегии исходит из определенной коммуникативной интенции, принадлежащей индивиду и объединяющей различные теоретические ходы, направленные на достижение коммуникативной цели, в единое целое, т. е. в коммуникативную стратегию. Коммуникативный опыт говорящего пополняется от коммуникативной стратегии, которая «преобразуется (или не преобразуется) в коммуникативную тактику как совокупность коммуникативных намерений (коммуникативных задач)» [2, с. 20].

Так, стремясь приобрести превосходство, говорящий намеренно или спонтанно прибегает к различным формам вербальной агрессии. Агрессивная стратегия реализуется с помощью следующих тактик коммуникативного поведения: 1) упрека, 2) возмущения, 3) негативного прерывания контакта, 4) колкости, 5) настаивания, 6) угрозы, 7) вызова, 8) оскорбления, 9) демонстрации обиды, 10) насмешки, 11) обличения, 12) обвинения, 13) запрета, 14) невербальных действий [3].

Более глубокое понимание естественного общения достигается посредством анализа художественной коммуникации, так как любое художественное произведение носит социологический характер. В современных лингвистических исследованиях все чаще персонаж рассматривается как коммуникативная личность, которой создатель художественного дискурса придает определенные речевые характеристики в соответствии с общественно-историческими условиями ее формирования, с учетом ее статуса и социально-психологической роли, за счет чего складывается модель личностного коммуникативного поведения максимально приближенная к реальным условиям жизни.

В качестве художественного источника ситуаций семейного конфликта для исследования выбран кинотекст «Дорога перемен» (Revolutionary Road, 2008). Данный материал ценен тем, что семейный конфликт является основой произведения, в многочисленных конфликтных ситуациях реализуются разные коммуникативные тактики и способы их лингвистической реализации. Кроме того, поликодовый текст, в отличие от линейного текста, гораздо более информативен ввиду того, что реципиент может воспринимать текст с помощью разных каналов восприятия: визуально распознавать выражение лиц говорящих, их движения и другие невербальные средства актуализации эмоций, а также слышать интонации, междометия и нелингвистические аудиальные знаки.

В кинотексте «Дорога перемен» реализуются все три вида коммуникативных стратегий в ситуации конфликта: кооперация, конфронтация и нейтрализация [4]. При этом оба коммуниканта могут придерживаться противоположных стратегий, что в результате приводит к неизбежному нарастанию конфликтной ситуации. В силу разновекторности стратегий говорящих нам кажется целесообразным рассмотреть разные коммуникативные тактики, которых придерживаются участники конфликта.

Коммуникативные тактики, реализующиеся в ситуации «семейный конфликт», можно разделить на три группы: агрессивные тактики, толерантные и тактики смешанного типа. К агрессивным тактикам относятся «упрек», «оскорбление», «обличение», «вызов», «угроза», «прерывание контакта», «настаивание». К толерантным тактикам – «оправдание», «согласие», «убеждение», «предложение». Среди тактик смешанного типа можно выделить «согласие», «признание», «прерывание контакта» и «настаивание».

**Агрессивные коммуникативные тактики** выражают отрицательное отношение к собеседнику и его действиям – в этом проявляется их коммуникативная цель. Характерной чертой коммуникативного поведения говорящего в ходе применения подобных РА и тактик является провокация отрицательной реакции собеседника, что предполагает резкое изменение поведения последнего.

1. Тактика **«упрек»** может сопровождаться возмущением, игнорированием собеседника, демонстрацией обиды, колкостью со стороны говорящего, применяющего тактику упрека, и оправданием и (или) ответным возмущением собеседника. Например,

– *April?*

*She doesn't move.* (игнорирование собеседника)

– *Look, can't we sit in the car and talk about it, instead of running all over Route Twelve?*

– *Haven't I made it clear I don't particularly want to talk about it?* (Возмущение).

– *Okay. Jesus, I'm trying to be nice about this thing.* (Оправдание).

– *How kind of you. How terribly, terribly kind of you.* (Возмущение, демонстрация обиды, колкость).

– *Wait a minute. I don't deserve this.* (Ответное возмущение).

– *You're always so wonderfully definite, aren't you, on the subject of what you do and don't deserve?* (Упрек, колкость).

*She turns and walks past him back towards the car.*

2. Тактика **«оскорбление»**, как правило, провоцирует ответную тактику аналогичного характера с добавлением тактики обвинения, например,

– *And you know what you are? You're disgusting.* (Оскорбление).

– *Oh, yeah?*

– *Just because you've got me safely in this little trap, you think you can bully me into feeling whatever you want!* (Обвинение).

3. Тактика **«обличение»** (часто в сочетании с упреком) характеризуется намерением вызвать у собеседника чувство вины:

– *Christ! The fact that you even put it that way! You make it sound like having children is a punishment.* (Обличение).

– *I love my children.* (Отрицание, сообщение о чувствах).

– *April, you just said our daughter was mistake.* (Настаивание, упрек).

4. Тактика **«вызов»** характеризуется направленностью на усугубление конфликта, носит провокационный характер и часто используется с целью вызвать отрицательную реакцию собеседника. Вызов может сопровождаться унижением адресата, намеком на его несостоятельность. Кроме того, тактика вызова позволяет говорящему занять доминирующую позицию в конфликте. В ответ на вызов собеседник может прибегнуть к аналогичной тактике с целью предотвратить попытку оппонента занять главенствующее положение:

– *You're going to stop me? Go ahead and try!*

– *Listen. Listen to me. You do this – you do this and I swear to God I'll…*

– *You'll what? You'll leave me? Is that a threat, or a promise?* (Вызов, колкость).

5. Тактика **«угроза»** встречается в диалоге в качестве ответа на вызов. Данная тактика может носить физический, психический и неконкретизированный характер. Угроза зачастую позволяет говорящему перенять инициативу и занять главенствующую позицию в конфликтной ситуации. Со стороны мужчины в результате эмоционального срыва угроза приобретает направленность к физическому или неконкретизированному ущербу, в то время как женщина чаще прибегает к психологическому воздействию на оппонента.

В исследуемом вопросе крайний интерес представляет поведение коммуникантов с целью урегулирования и разрешения конфликта. К речевым способам решения обострившейся проблемы относятся такие **толерантные тактики**, как оправдание, согласие, извинение, убеждение, предложение, сообщение о чувствах, переключение внимания, комментарий к ситуации и др. [5].

1. Тактика **«оправдание»** используется коммуникантами, чтобы устранить недоразумение и усмирить агрессию оппонента; довольно часто сопровождается извинением, прямым или скрытым признанием вины. Например,

– *Okay. Jesus, I'm trying to be nice about this thing.* (Оправдание).

– *April, listen, I didn't mean that. Honestly; I didn't mean what I said.* (Оправдание, извинение).

2. Тактика **«извинение»** зачастую выбирается коммуникантом, признающим свою вину, иногда данная тактика применяется из вежливости, в стремлении как можно скорее сгладить конфликт:

*First of all, I missed you all day and I want to say I'm sorry. I'm sorry for the way I've been since that stupid play. I'm sorry for everything…*

3. Тактика **«убеждение»** применяется с целью убедительно аргументировать свою позицию, доказывая ее истинность и альтернативность:

– *It is possible that Parisians aren't the only ones who know how to lead interesting lives, April; Look, the point is – we could be happy here. At least for a while.*

4. Тактика **«предложение»** выражается в том, что коммуниканты предлагают способы конструктивного решения возникшей проблемы с целью скорейшего разрешения конфликта. Предложение часто сопровождается переключением внимания или комментарием к ситуации. О том, что коммуникативная цель не достигнута, часто может свидетельствовать тактика «игнорирование» как непринятие предложения:

– *I don't think I suggested we talk about everything all the time. My point was, we've both been under a strain and we ought to be trying to help each other as much as we can right now (предложение + комментарий к ситуации).*

В ходе анализа материала было выявлено, что некоторые коммуникативные тактики носят двойственный характер. Это **тактики смешанного типа**, объединяющие в себе агрессивные и толерантные характеристики в зависимости от контекста и коммуникативной интенции говорящего. Сюда относятся согласие, признание, прерывание контакта, настаивание.

1. Тактика **«согласие»** предполагает принятие позиции оппонента. При достижении коммуникативной цели данная тактика является наиболее эффективной к перенаправлению коммуникации в мирное русло. Фактически это достигается в случае с истинным согласием, в то время как тактика **«формальное согласие»** способна лишь отсрочить неприятный разговор и завуалировать существующую проблему. Например,

– *We just never should've let you get mixed up in the damned thing…*

– *…I said yes. All right, Frank. Could you just stop talking now, before you drive me crazy, please?* (Формальное, демонстративное согласие).

2. Тактика **«признание»** может быть направлена на сообщение как о положительных, так и об отрицательных чувствах:

– *I love you so much.*

– But I don't. In fact I loathe the sight of you. You're just a boy who made me laugh at a party once…

3. Тактика **«нейтральное прерывание контакта»**, в отличие от «**негативного прерывания контакта»**, не реализуется посредством директивных или интеррогативных РА, редко сопровождается употреблением устойчивых словосочетаний, сниженной лексики или резким перениманием коммуникативной инициативы. Распространенными РА реализации тактики «нейтральное прерывание контакта» являются непобуждающие РА, такие как ассертив, экспрессив.

4. Тактика **«настаивание»** во многом схожа с тактикой «убеждение». В качестве толерантной коммуникативной тактики настаивание состоит в стремлении перенять инициативу, в попытке переключить внимание оппонента. Говорящий, применяющий такую тактику, делает акцент на положительные стороны взаимоотношений. Однако успешность данной тактики целиком и полностью зависит от эмоционального состояния и убеждений оппонента на той или иной фазе конфликта. В случае если цель коммуникации не достигнута и ожидания говорящего не оправдываются, он испытывает огорчение, обиду, и настаивание приобретает негативный оттенок, о чем нередко свидетельствует наличие сниженной лексики и восклицаний.

Итак, проанализировав виды тактик, применяемых коммуникантами в ситуациях семейного конфликта, мы отмечаем использование комбинации агрессивных и толерантных тактик с преобладанием тактик первого типа, вызывающих отрицательные эмоции и ответные действия деструктивного характера со стороны собеседника. Примирение сторон происходит крайне редко, гораздо чаще затухание или приостановка конфликта реализуется через игнорирование собеседника или прерывание коммуникации. Соответственно, тактики, направленные на гармонизацию семейных отношений или как минимум конструктивный диалог, являются малоэффективными.

В качестве целей дальнейших исследований ситуаций семейного конфликта можно выделить изучение особенностей невербального поведения коммуникантов, а также разницы речевого поведения в конфликтных ситуациях между супругами и в конфликтах между родителями и детьми. Это также позволит в дальнейшем сформировать прагмалингвистическую модель конфликтной ситуации в семье с целью гармонизации речевого поведения в малой социальной группе.

Библиографический список


1. Сорокина Е.Г. *Конфликтология в социальной работе*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
2. Клюев Е.В. *Речевая коммуникация*: учебное пособие. Москва: РИПОЛ КЛАССИК, 2002.
3. Волкова О.С. *Прагмалингвистические особенности межличностного общения в коммуникативной ситуации «бытовой конфликт» (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Волгоград, 2009.
4. Кудесова А.С. Речевой жанр «ссора»: стратегии и тактики. *Вестник адъюнкта*. 2020; № 2 (8): 4.
5. Волкова О.С. О тактиках толерантного речевого поведения в коммуникативной ситуации «конфликт». *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2008; № 2 (8): 137–141.


References


1. Sorokina E.G. *Konfliktologiya v social'noj rabote*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.
2. Klyuev E.V. *Rechevaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie. Moskva: RIPOL KLASSIK, 2002.
3. Volkova O.S. *Pragmalingvisticheskie osobennosti mezhlichnostnogo obscheniya v kommunikativnoj situacii «bytovoj konflikt» (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2009.
4. Kudesova A.S. Rechevoj zhanr "ssora": strategii i taktiki. *Vestnik ad`yunkta*. 2020; № 2 (8): 4.
5. Volkova O.S. O taktikah tolerantnogo rechevogo povedeniya v kommunikativnoj situacii «konflikt». *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2008; № 2 (8): 137-141.


*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-382-384

***Chernobrov A.A.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail a.chernobrov@bk.ru*
***Oladele A.A.,*** *postgraduate, teaching assistant, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: joyfullayo@gmail.com*

**TRANSLATION AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION: A CASE FOR DIGITAL CONSIDERATION.** The article examines the significant key factors to consider when planning, structuring and programming digital translators. For a digital translator to compete with natural or human intelligence there must be special considerations, particularly regarding translation issues in cross-cultural communication. It investigates various problems related to miscommunication, including sources of misunderstanding, translations and relevance of context, sequencing issues in conversation, and the roles of context and social interactions. The study also explores the evolution of miscommunication, contextual misunderstandings, and the dynamics of repair attempts during dialogues and conversations. People note translation as a method of communication across languages and cultures when there is a need to communicate with one another. Different research methods and frameworks that realise this role are explored in this analysis. In particular, I study how sociocultural backgrounds play a role in people's expressions, plus functional translation and the mixture of identical meaning and culture in various language communities.

*Key words:* **communication, misinterpretation, culture, translation theory, techniques and strategies of translation, linguistics function, language, linguistic approach, linguistic theory, social and linguistic sciences**

***А.А. Чернобров****, д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: a.chernobrov@bk.ru*
***А.А. Оладеле****, аспирант, асс., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: joyfullayo@gmail.com*

# ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: АРГУМЕНТЫ В ПОЛЬЗУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Данная статья посвящена ключевым факторам планирования, структурирования и программирования компьютерных переводчиков. Чтобы компьютерный переводчик был приближен к переводу человеческому, должны быть учтены вопросы перевода, касающиеся межкультурной коммуникации. Это ставит перед нами проблемы, связанные с коммуникацией, включая источники недопонимания, контекст перевода, последовательность в разговоре, роль контекста и социальных влияний. В статье также освещаются темы эволюции недопонимания, контекстного недопонимания и динамики попыток преодоления этого в процессе коммуникации. В исследовании перевод рассматривается как процесс коммуникации, направленный на устранение лингвистических и культурных недопониманий, представлены вариации стратегий и техник для иллюстрации данного процесса. Рассмотрено влияние культуры на коммуникацию, функциональная теория перевода и баланс между дословным переводом и его адаптацией к специфичному культурному контексту.

*Ключевые слова:* **коммуникация, неправильное толкование, культура, теория перевода, техники и стратегии перевода, лингвистическая функция, язык, лингвистический подход, функция языка, лингвистическая теория, социальные и лингвистические науки**

Relevance. When creating a digital translator, it becomes necessary to analyze the modern theory of functional translation, which is characterized in both written and oral translation, considering them as complex communicative actions primarily aimed at facilitating communication between people from different cultural backgrounds. In fact, translation is considered as a highly communicative activity that involves the transmission of messages through linguistic and cultural barriers. To illustrate this point, this article discusses various techniques and strategies. A number of different examples were selected and analyzed, which may be particularly relevant for discussing problems that arise during translation.

Purpose and object. To investigates major challenges arising from miscommunication, including sources of misunderstanding, translations and relevance of context, sequencing issues in conversation, and the roles of context and social interactions. Object. The object of the research is communication by translation and minimizing loss in translation.

The objectives of the research. Is a given task to determine, understand and highlight techniques, concepts, and strategies of translation with focus on:

1. Misinterpretation.
2. Influence of culture on communication.
3. Theory of functional translation.
4. Equivalence and adaptation.
5. Translation methods and strategies.

Scientific novelty. Bridging computational linguistics and linguistic theory, by bringing more understanding to demystify the concept of translation, overcoming problems related to miscommunication, including sources of misunderstanding, translations and relevance of context, sequencing issues in conversation.

Theoretical significance. Translation is presented in this study as an interlingual mediation that bridges gaps between languages and cultures. It offers an organised look at ways translations are done and plans for cultural approaches to illustrate how culture greatly influences communication.

Practical significance**.** The study explores how different messages are delivered and studies what happens as a result. Along with language issues, translators look at the meaning of the text and its link to the local culture.

Scientific research method**.** It uses both comparison and analysis to review the foundational elements of translation theory, models of communication and language systems, seeking a digital humanities approach.

**Communication as a concept**

What does communication mean? Examining intercultural and cross-cultural communication means thoroughly understanding what communication is. Theoretically, communication means:

1. Building and sharing meanings by using signs at any interaction level: personal-personal, person-person or person-machine
2. A way people exchange information using common symbols or actions
3. A planned way to give certain audiences information and ideas [1].

Communication is organised in three separate yet related areas.

1. The Referential Dimension looks at the material parts of exchanged messages
2. Concerning the reasons and aims behind every form of communication
3. People's interpersonal conations and common perceptions during interaction are part of the relational dimension (often described as metacommunicative) [1].

Scholarly attention from many fields are focused on the challenging aspect of human communication. Each of these experts uses their field of expertise to help examine different parts of communication. Their studies cover a wide range of research and theory and they work to discover the important connections between people speaking and those listening. An especially interesting field centers on examining the connections among language, culture and the ways people interact in society.

Those working on this topic have gained a clear picture of how both individuals and groups interact and pass on information. Today, experts look at traditional approaches and also come up with their ideas for examining cultural exchange. Leading translation experts now consider it a clear type of communication that highlights the language and cultural changes required for successful communication across cultures. Many scholars have analysed how our approach to communication is changed in family, workplace, governmental and gender contexts [2].

For Gudikunst [3], communication consists of a mixture of various complicated parts. Participants in communication use symbols to both send and receive messages. At all stages of thinking, a person imagines the results their communication could achieve. Yet, Gudikunst points out that real communication takes extra effort, since it often takes place in ways we don't always notice. The model explains that communication brings together a content side and a relationship side, and it is aware that the way people communicate depends on their environment and the people they are with. Studying flaws in communication has shown researchers more about how human society can be difficult. When our language and situations combine, misunderstanding is common and scholars have pointed out several likely causes.

There are times, in interpretation, when people notice too much about themselves in the text, often miss spotting details and overlook how their role and the environment impact their understanding of messages. Study groups have analysed the background behind misunderstandings as they arise during conversation. Expertise in communication now details how people manage being unclear and also searches for signs of future problems hidden in quieter confusions. Experts today examine how online actions and statements can lead to difficulties in regular person-to-person communication.

By this work collected here, we can see that communication studies have grown into a skilled and well-integrated field spanning various academic approaches. Scholars have shifted from basic models of how meaning is shared to exploring more detailed methods of meaning-making. As a result, they can now analyse both effective communication and situations where the process goes wrong in different parts of the world. Looking deeper into these behaviors will allow us to learn more about a basic part of human social life.

Judging by the works of Beck, the argument is that several reasons why misunderstandings happen in interpretations. A main challenge is correctly understanding other people's attitudes, thoughts and emotions.

1. Communicating in a way that leaves many things open to misunderstanding.
2. The process of viewing signals based on our faulty personal understandings.
3. Because of a current mental state, people might not accurately interpret the actions of others.
4. Just because you think you understand someone's motives well, it does not always mean you are right about those motives [4].

**The Influence of Culture on Communication**

To communicate effectively, you need to recognise the close relationship and interdependence between culture and communication. How a culture shapes one's way of speaking and behaving in conversations is significant. In turn, speaking in certain ways often helps maintain or develop cultural identity. Because of this, working with those from diverse cultures requires us to understand how their culture impacts their way of communicating. Our culture guides the ways we gather information, think about things, understand messages and communicate both physically and verbally. Additionally, culture helps us understand what we see, shapes our thoughts and lays out the framework for learning and understanding communication [5].

Usually, when we talk about culture, we mean a set of information shared by large groups in society. Even though cultural boundaries regularly overlap with political or national boundaries, it can be different. Culture refers to the lifestyles that people in a group follow, including expected behaviours, beliefs, values, language and common life practices, both spoken and understood without being stated. Linguists look at many cultural aspects, including spoken culture, representations in images, cultural habits, ways of passing cultural knowledge from one generation to another, as well as relevant dimensions [5]. Looking at the ways different social groups connect is key to building successful and respectful ways of communicating across cultures.

**Theory of Functional Translation**

With the functional approach, whatever technique helps the target text perform as intended is accepted. The language can be adapted, summarised, shortened, changed in pitch, re-ordered, swapped for another expression, borrowed entirely, replicated word by word, left out or translated directly [6].

According to functional translation theory, a cultural distinction is made among these three types:

1. Paraculture.
2. Diaculture.
3. and idioculture.

Viewing culture as flexible, open to change is common. The process of intercultural communication keeps growing in complexity. Often, people who understand little about a foreign culture interpret it according to their customs. Therefore, they look at and reply to the actions of foreigners according to the practices and beliefs present in their own society.

Witte makes it clear that translators must deal with more than one cultural context at once [7]. They should be able to judge a client's level of cultural understanding or lack thereof and estimate the ways in which these understandings might appear in intercultural interactions. For professional intercultural communication, translation and interpretation depend on being taught and practised systematically.

**Equivalence and Adaptation**

Accurate translation was widely understood to mean finding the same meaning in the new language from the 1960s, thanks to the influence of Nida and Catford in the Anglosphere. Later, Kade used the word "equivalent" to describe this idea [8][9]. An approach to assessing equivalence requires the target text to share certain traits with the source text: it should do the same thing communicatively, use a similar style and share the exact same message.

This problem can be found at a variety of steps in the process of translation. A common problem at this stage is the use of terms linked to another culture that seem kind of exciting. Many times, translators run into differences between the vocabulary of the SL and the TL such as problems with expressions, idioms and set phrases. Translating phrases may be difficult because of source-language influence, misunderstanding sayings, struggles to portray similar meanings naturally as the source language and the use of culturally distinct, labelled expressions. A lexical item often appears with certain other words as part of co-occurring collocations in a language [10].

By way of example, as Larson points out application of meaning, I chose to use the a special example, while some languages like Yoruba say "to find" or "to seek" what English means by "to suffer from trouble," the terms themselves are not the same. The pairing of words with the same meaning does not always hold true for lesser meanings. Generally, in Yoruba, the expression "Oko mi", "my love", is context-dependent and is only said by a wife to her husband and by a mother to her son, and occasionally reflects culturally specific semantic usage because of the special way it is interpreted in Yoruba culture.

**Translation Methods and Strategies**

Often, translators run into difficulties trying to get the message right. Every strategy they select contributes a special message to the audience they are trying to reach. Among the methods presented by Nord are non-translation, phonological adjustments for pronunciation, transcription or transliteration of texts written in languages without Latin letters, morphological changes following target language guidelines and cultural and linguistic adjustments [12].

There is a need to be aware of important cultural issues to achieve successful translation as below:

1. It is important to be familiar with English ways of writing when using cultural transposition, which asks for changes in the ST into aspects found in the TT.
2. ML Globalisation looks to use English ways of writing to display expressions from other languages.
3. With cultural transplantation, as the highest level of transposition, source culture references are often replaced by ingredients from the target culture, leaving out the unique features of the ST.
4. For a translation to be significant, it is important to recognise the main cultural aspects, which include:
5. Cultural transposition, learning to understand the typical practices that help swap cultural ideas from the source to the translation. From the ST to the TT.
6. Transliteration happens when we use English spelling to make foreign expressions.
7. Cultural transplantation is the most widespread type of cultural transposition, changing ST references to elements from the target language, reducing the unique features of the ST.

When deciding on a translation, it is important to consider everything affecting the process, for example, the characteristics of the ST, how relevant it is to the source language readers, the function of the translation and its goal for the target audience.

They seek to solve problems caused by lost meaning transported from one language to another, including:

1. Compensation in kind when the effect changes in the target language, the loss in the source is replaced with a similar effect in the target.
2. Merging compensation changes the big ST segment into a brief TT segment;
3. When compensation happens in situ, the text adjusts at the TT level to replace the original text missing at a certain ST place.
4. With split compensation, the ST segment's content is stretched and put into a longer TT segment.

Face with expressions that can't be translated for cultural reasons, translators can include the original expression within quotation marks, display it with a literal gloss in brackets, choose a similar alternative, adopt a more basic meaning, use phrases with equal meanings and forms, explain the idea differently (paraphrase) or leave the term out totally.

In addition, language experts might make use of these methods to deal with the problems of cultural variations in vocabulary. Using a more general word; using a word with little or no emotional connotation; finding similar words; borrowing the same term (with or without explanation); changing the word to something else (conceptual or not); not using the word at all; or giving clear examples [13].

Online translation has to be placed in the wider academic context of intercultural communication. These empirical results presented herein show that translation is not the automatic transference of lexical items, but, instead, the result of interactions among the cultural, contextual, and functional variables that dynamically interact in the formation of meanings. Digital translation systems hence must explicitly incorporate sociocultural norms, conversational contiguity, the pragmatics of appropriateness, and the central role of context in conversation in order to achieve translational credibilities approaching human communication. The focus should be made on the patterns of miscommunication and repair patterns because this phenomenon shows us how the dialogue is dynamic.

Besides, functional theory of translation offers a critique platform matching linguistic meaning and cultural positioning in the digital territory. In turn, the future advancement of machine translation solutions is supposed to focus not only on linguistic accuracy but on the communicative aspects of cultural identity, expectation, and interpretative pattern. In case such considerations are put in place, digital translation systems may evolve into tools that carry information and negotiate understanding between different communities as well.

To round it up, anyone looking to become a skilled translator must be involved with many different cultures. Our profession always requires us to be on a journey of cultural discovery. Eugene Nida accurately noted that language is an important part of a culture and is its most detailed set of habitual behaviours. This means that language is necessarily tied to our culture. A language highlights the particular subtleties of a culture, which helps to learn more about that culture. Additionally, language organises and solidifies culture by supporting knowledge of many things, for example, of viruses and galaxies. Because language and culture depend on each other, translators ought to use cultural competence and notice how the two connect.

Библиографический список

1. Хербиг П. *Справочник по кросс-культурному маркетингу*. Нью-Йорк, The Haworth Press, 1998.
2. Фернхэм А., Бохнер С. *Культурный шок: психологические реакции на незнакомую среду*. Лондон, Метуэн, 1986.
3. Гудикунст У.Б. *Общение с незнакомцами: подход к межкультурной коммуникации.* Бостон, Макгроу-Хилл, 2003.

4. Бек А. *Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства*. Нью-Йорк, Нью-Йорк: Издательство Международного университета, 1976.
5. Бохнер С. *Культурный шок, вызванный контактом с незнакомыми культурами*. Available at: https://doi.org/10.9707/2307-0919.1073
6. Херманс Т. Стандарты перевода и правильные переводы. *Переводоведение: современное состояние:* материалы I симпозиума Джеймса С. Холмса по переводоведению. 1991: 155–170.
7. Витте К. Обратное обращение к страху: модель расширенного параллельного процесса. *Монографии по коммуникациям*. 1992; № 59 (4): 329–349.
8. Кэтфорд Дж. *Лингвистическая теория пер*евода. Лондон, 1965.
9. Кейд О. Совпадение и закономерность в переводе. *Приложения к журналу Fremdsprachen*. Лейпциг: Международная энциклопедия цветов, 1968.
10. Брент Б., Кей П. Основные цветовые термины: их универсальность и эволюция. Беркли – Лос-Анджелес: Издательство Калифорнийского университета, 1969.
11. Ларсон М.Л. *Перевод, основанный на значении: руководство по межъязыковой эквивалентности*. Нью-Йорк: Издательство Американского университета, 1998.
12. Норд С. Имена собственные в переводах для детей: на примере «Алисы в стране чудес». *Journal of Meta translators*. 2003; № 48 (1): 182–196.
13. Витте К. Превращение страха обратно в призывы к страху: модель расширенного параллельного процесса. *Монографии по коммуникациям*. 1992; № 59 (4): 329–349.

References

1. Herbig P. *Spravochnik po kross-kul'turnomu marketingu*. N'yu-Jork, The Haworth Press, 1998.
2. Fernh`em A., Bohner S. *Kul'turnyj shok: psihologicheskie reakcii na neznakomuyu sredu*. London, Metu`en, 1986.
3. Gudikunst U.B. *Obschenie s neznakomcami: podhod k mezhkul'turnoj kommunikacii.* Boston, Makgrou-Hill, 2003.
4. Bek A. *Kognitivnaya terapiya i `emocional'nye rasstrojstva*. N'yu-Jork, N'yu-Jork: Izdatel'stvo Mezhdunarodnogo universiteta, 1976.
5. Bohner S. *Kul'turnyj shok, vyzvannyj kontaktom s neznakomymi kul'turami*. Available at: https://doi.org/10.9707/2307-0919.1073
6. Hermans T. Standarty perevoda i pravil'nye perevody. *Perevodovedenie: sovremennoe sostoyanie:* materialy I simpoziuma Dzhejmsa S. Holmsa po perevodovedeniyu. 1991: 155-170.
7. Vitte K. Obratnoe obraschenie k strahu: model' rasshirennogo parallel'nogo processa. *Monografii po kommunikaciyam*. 1992; № 59 (4): 329-349.
8. K`etford Dzh. *Lingvisticheskaya teoriya pe*revoda. London, 1965.
9. Kejd O. Sovpadenie i zakonomernost' v perevode. *Prilozheniya k zhurnalu Fremdsprachen*. Lejpcig: Mezhdunarodnaya `enciklopediya cvetov, 1968.
10. Brent B., Kej P. Osnovnye cvetovye terminy: ih universal'nost' i `evolyuciya. Berkli – Los-Andzheles: Izdatel'stvo Kalifornijskogo universiteta, 1969.
11. Larson M.L. *Perevod, osnovannyj na znachenii: rukovodstvo po mezh`yazykovoj `ekvivalentnosti*. N'yu-Jork: Izdatel'stvo Amerikanskogo universiteta, 1998.
12. Nord S. Imena sobstvennye v perevodah dlya detej: na primere "Alisy v strane chudes". *Journal of Meta translators*. 2003; № 48 (1): 182-196.
13. Vitte K. Prevraschenie straha obratno v prizyvy k strahu: model' rasshirennogo parallel'nogo processa. *Monografii po kommunikaciyam*. 1992; № 59 (4): 329-349.

*Статья поступила в редакцию 18.08.25*

УДК 821.133 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-384-387

***Nuzhnaia T.V.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ta_nu@mail.ru*

**TRANSFORMATION OF THE BIBLICAL MYTH IN P. BOULLE'S STORY "WHEN THE SERPENT FAILED".** The article examines the role of the biblical motif and images, as well as the features of their transformation in Pierre Boulle's story "When the Serpent Failed" within the framework of rethinking the traditional plot by the French author of the second half of the 20th century. A little-known story by the French writer is analyzed, which has not previously been the subject of special analysis, which determines the novelty of the study. An original interpretation of a well-known biblical myth, extraordinary principles of plotting and unusual images of the main characters are revealed. It is emphasized that, combining fantastic and mythological elements in his story, describing fictional worlds, P. Boulle questions the foundations of the existing society and shows possible alternatives for the development of mankind. He significantly changes and complicates the characters of typical biblical characters and the plot of the work. It is shown that the traditional motif of the struggle between "good" and "evil" is given by the writer in a radically new way. It is proved that the addition of a mythological component predetermines the conflict of the situation, a sudden turn of action and emphasizes the moral background of the problem, unthinkable outside of human content.

*Key words:* **French literature of 20th century, fantasy genre, P. Boulle, biblical myths**

***Т.В. Нужная**, д-р филол. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ta_nu@mail.ru*

# ТРАНСФОРМАЦИЯ БИБЛЕЙСКОГО МИФА В РАССКАЗЕ П. БУЛЯ «КОГДА НЕ ВЫШЛО У ЗМЕЯ»

В статье исследуется роль библейского мотива и образов, а также особенности их трансформации в рассказе Пьера Буля «Когда не вышло у Змея» в рамках переосмысления традиционного сюжета французским автором второй половины XX века. Анализируется малоизвестный рассказ французского писателя, ранее не становившийся объектом специального анализа, что определяет новизну исследования. Выявляется оригинальная трактовка хорошо известного библейского мифа, неординарные принципы сюжетосложения и необычные образы главных персонажей. Подчеркивается, что, соединяя в своем рассказе фантастические и мифологические элементы, описывая вымышленные миры, П. Буль ставит под сомнение устои существующего общества и показывает возможные альтернативы развития человечества. Он значительно меняет и усложняет характеры типичных библейских персонажей и сюжетную канву произведения. Показано, что традиционный мотив борьбы «добра» и «зла» дан писателем в кардинально новом ключе. Доказывается, что добавление мифологической составляющей предопределяет конфликтность ситуации, внезапный поворот действия и акцентирует моральную подоплеку проблемы, немыслимой вне человеческого содержания.

*Ключевые слова:* **французская литература XX века, жанр фантастики, П. Буль, библейские мифы**

В мировой литературе мотивы и сюжеты самой великой книги – Библии – всегда занимали огромное место. Многие писатели и поэты обращались к интерпретации библейских тем, использовали христианскую символику. Библейские сюжеты и образы получали в произведениях новое звучание, позволяли писателям более ярко выразить свое отношение к вечным вопросам человеческого бытия.

Исследованиям сущности мифа, как античного, так и библейского, а также его интерпретированию и функционированию в художественном тексте уделяют большое внимание отечественные и зарубежные литературоведы. В вопросах теоретических изысканий в области мифа можно опираться на работы В.Я. Проппа [1], Е.М. Мелетинского [2], А.Н. Веселовского [3], С.С. Аверинцева [4], Ю. Лотмана [5], Р. Барта [6], обращавшихся к общим проблемам мифологии, анализу современных теорий мифа, использованию мифа в литературе и соотношению современного мифотворчества с первобытными и древними мифами.

«Немалое количество трудов посвящено исследованию мифа в различных национальных литературах: немецкой, английской, американской, французской, восточной и русской. Среди наиболее значимых научных исследований последних десятилетий «можно выделить диссертации Я.Ю. Муратовой «Мифопоэтика в современном английском романе: Д. Барнс, А. Байетт, Д. Фаулз», Е.Н. Корниловой «Мифологическое сознание и мифопоэтика западноевропейского романтизма», Г.А. Токаревой «Мифопоэтика У. Блейка», Е.Г. Прошиной «Романтическая концепция мифа и ее отражение в малой прозе Фридриха де ла Мотт Фуке» и А.В. Заугольниковой «Миф в философии культуры немецкого романтизма», в которых рассматриваются проблемы мифопоэтики в творчестве зарубежных писателей XVIII–XX веков» [7, с. 24].

В этой связи представляется важным уловить и проследить истоки формирования современной мифологии, которая зарождается в момент общих эстетических и культурных преобразований в обществе на каждом этапе его развития. Поскольку мышление человека всегда побуждается чередой вечных, абсолютных метафор, то миф продолжает существовать и в современном мире, выражаясь через субъективное творчество писателей, поэтов и художников. Миф является неустранимым элементом в картине мира человека. Миф продолжает жить не только в литературе и искусстве, но и быту, политике, т.е. во всех сферах человеческой деятельности, сохраняя способность к созданию новых образов и архетипов: «Мифология «пережила» века благодаря содержащемуся в ее наследии огромному художественно-эстетическому и идейному богатству, оказав силь-

нейшее влияние на культурное развитие всех европейских народов» [8, с. 3–4]. Таким образом, актуальность исследования функционирования мифа в любые времена остается неизменной.

О творчестве французского писателя-фантаста Пьера Буля (1912–1994) можно найти немного научных и литературных статей, в которых раскрывается его биография и процесс создания наиболее известных произведений: Бубликов А.В. «Специфика научно-фантастических произведений П. Буля» [9]; Михилёв А.Д. «Насмешливые и мудрые парадоксы Пьера Буля» [10]; Белей М.А «Французский научно-фантастический роман XX–XXI вв.: полижанровость и интертекстуальность» [11]. Однако о самом противоречивом рассказе «Когда не вышло у Змея» нашлась только небольшая заметка в сборнике научной фантастики «Чего стоят крылья» [12], что определяет новизну представленного исследования. Рассказ П. Буля привлекает внимание оригинальной трактовкой хорошо известного библейского мифа, неординарными принципами сюжетосложения и необычными образами главных персонажей.

Для теоретической части работы опорным материалом по исследованию проблем мифа и мифотворчества в художественном тексте послужили труды отечественных и зарубежных авторов, указанные во введении и списке литературы. В практической части статьи объектом исследования стал малоизвестный рассказ французского писателя XX века П. Буля «Когда не вышло у Змея» (1970), ранее не становившийся предметом специального анализа.

Цель статьи – определение роли библейских мотивов, тем и образов, а также особенностей их трансформации в рассказе Пьера Буля «Когда не вышло у Змея» в рамках переосмысления традиционного сюжета современным автором с особыми мировоззренческими позициями. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проследить историю становления жанра фантастики во французской литературе и творческий путь П. Буля.
2. Выявить основные библейские мотивы и мифологические элементы в рассказе Пьера Буля «Когда не вышло у Змея».
3. Определить трансформацию библейских образов в рассказе.

В статье используются культурно-исторический и сравнительно-сопоставительный методы исследования.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что анализ специфики рассказа П. Буля позволит глубже понять разнообразие литературного процесса второй половины XX века, выявить трансформацию мифопоэтической составляющей культурного кода французской литературы, а также этические и эстетические взгляды конкретного писателя. Практическая значимость: результаты исследования могут применяться в курсе лекций по дисциплине «История зарубежной литературы», «История французской литературы», «Анализ текста» в высших учебных заведениях, а также на практических занятиях по вышеуказанным предметам.

Известный французский писатель-фантаст Пьер Буль родился в 1912 году в городе Авиньон. Будущий писатель получил диплом инженера в Высшем парижском институте инженеров-электриков. Со студенческой скамьи Буль сохранил широкие научные познания, включающие в себя теорию относительности и квантовую механику. Защитив учёную степень по физике, он продолжил своё образование. Сразу же после объявления Второй мировой войны он вступил добровольцем во французскую армию и добился немедленной отправки на фронт. По окончании войны П. Буль вернулся во Францию и получил высшие государственные награды: орден Почетного легиона, орден Военного креста и медаль Сопротивления. Оставшись в Париже, П. Буль навсегда связал свою судьбу с творчеством. Первую книгу «Вильям Конрад» он опубликовал в 1950 году. Последующие романы: «Святотатство в Малайзии» (1951) и «Мост через реку Квай» (1952), сделали автора популярным. В 1953 году Пьер Буль был отмечен Большой премией новеллы за сборник «Сказки абсурда». В 1976 году автору была присуждена Большая премия французских литераторов. Пьер Буль умер в 1994 году в возрасте 82 лет.

Имя П. Буля малоизвестно российскому читателю, однако практически все знают фантастический фильм «Планета обезьян» (1968), имевший огромную популярность во второй половине XX-го века, снятый по одноименному роману французского писателя, новая экранизация которого также имела успех в 2014 году.

В настоящее время фантастическая литература занимает значимое место в мировом литературном процессе, в котором заслуженно признается ее жанровое и художественное своеобразие. Она интересна как неординарным содержанием, сюжетосложением, так и особой формой, лексической и стилистической составляющей. Разнообразие популярных тем научной фантастики – технический прогресс, параллельные миры, иные цивилизации, перенаселение планеты – предоставляет безграничные возможности для творчества. Фантастический подход к написанию художественного текста позволяет писателям выразить свои взгляды на возможное будущее развитие человека, общества и техники, представить или даже предсказать варианты развития человечества. Именно поэтому к фантастике обратился и французский писатель Пьер Буль. Она оказалась именно тем жанром, который способен воплотить безудержное воображение писателя.

Пьер Буль получил инженерное образование, поэтому его мировоззрение базируется на твердом фундаменте научных знаний, которые замысловато переломляются авторской фантазией. Логические научные построения позволяют писателю правдоподобно излагать собственные размышления о путях развития цивилизации, стремящейся раздвинуть границы познания мира, Вселенной и природы человека.

Фантастика стала неотъемлемой частью человеческой мысли с момента осознания человеком своего бытия. Она является древнейшим компонентом культурного процесса. Появление фантастики неразрывно связано с возникновением религии: постижение сущности бытия и происхождения человека дало толчок к развитию фантастического мышления. Еще в первоначальных наблюдениях за природой и взаимодействии с ней Homo sapiens искал обоснование тех или иных событий, причин и следствий. Воображение человека создало мифологию, значительно расширившую представление о мире. Чуть позже появление монотеистических религий дало новый толчок к развитию фантазии. Интерес научной фантастики к религии базируется на самом главном качестве Бога – возможности созидания. Здесь чувствуется определенная мания величия человека: возможность приравнять себя к Демиургу, Создателю. Именно эти самые отличительные качества Бога – всемогущество, всеведение и дар сотворения жизни или целого мира – стали особенно привлекательными для писателей-фантастов. Мировая культура, в особенности европейская, развивается в основном из двух источников – античности и Библии, вобравшей в себя духовный опыт народов.

Вплоть до середины XIX века миф и фантастика не разделялись ни в художественных текстах, ни в теоретических изысканиях. Одним из первых «писателей-фантастов» во французской литературе по праву можно считать поэта и писателя Сирано де Бержерака (1619–1655), более известного в качестве героя одноименной пьесы Э. Ростана: «Романы С. де Бержерака прекрасно вписываются в столь характерные для французской литературы традиции мифов, народных легенд, волшебных сказок и невероятных путешествий. Роман «Новый свет, или Государства и империи Луны» представляет собой поразительное по широте охвата собрание фантастических идей и научных гипотез» [13, с. 115]. Сам термин «фантастика» ввел французский критик Шарль Нодье в 1830 году в статье «О фантастическом в литературе». Он впервые отделил собственно фантастику от сказки или легенды и объяснил, почему художник имеет право уйти в вымысел. Заслуга Нодье в том, что он стал писать фантастику осознанно. Следом за ним и другие французские писатели обращаются к этому жанру. Развитию жанра фантастики во многом способствовало и распространение теории Ч. Дарвина, натолкнувшей писателей на мысль о возможной иной эволюции человеческого вида [14].

В XIX веке романтиками закладывается новое отношение к мифу, а с развитием научно-технического прогресса происходит выделение фантастики в отдельный жанр: «Французский романтизм отличается соединением фантастического и реалистичного (Шатобриан, Гюго), большое внимание уделяется теме Природы, соединенной с образом Бога или Провидения (Шатобриан, Ламартин, Гюго, Мюссо)» [15, с. 4]. Немецкие романтики, руководимые Братьями Гримм, смещают акцент в европейской литературе на интерес в первую очередь к национальной мифологии, а не к античной. Местный, национальный колорит становится сюжетной и структурной основой произведений. Эстетика романтизма характеризуется универсальной мифопоэтикой, несущей символическое, а не аллегорическое наполнение. Реализация идей представителей мифологической школы в творчестве романтиков приводит к их осознанному мифотворчеству.

«Миф» становится определенным культурным знаком, а создание нового «мифа» направлено на возможное изменение идеологического и гуманитарного кодов современности. В наше время мы сталкиваемся, с одной стороны, с разрушением «мифа», а с другой – с появлением новых «мифов», стремительно захватывающих большую часть общественного сознания. Мифотворчество не угасает, а приобретает новые формы, способные активнее и быстрее проникать в сознание людей. Здесь особую роль играет современное развитие коммуникационных технологий: появление массовой культуры, переход литературы в интернет среду, лонгриды и другие формы.

Французский писатель П. Буль в рассказе «Когда не вышло у Змея» обращается к древнейшему мифу, библейскому сюжету о грехопадении человека, задаваясь вопросом вероятностного развития судьбы человечества, не совершившего бы первородный грех.

Действие рассказа П. Буля «Когда не вышло у Змея», написанного в 1970 году и издававшегося в основном в составе сборников, происходит на одной вымышленной планете, которая была сотворена Богом, как и множество подобных планет во Вселенной. Вначале все напоминает библейское повествование: прекрасный Сад с Запретным деревом, мужчина и женщина, блаженно обитающие в этом саду, коварный Змей, соблазняющий женщину отведать плодов с Запретного дерева. Сюжет меняется в тот момент, когда женщина и мужчина остаются послушными заветам Господа и срывают фрукты со всех деревьев, кроме тех, что растут на дереве познания добра и зла. По замыслу автора рассказа, на миллионе других планет Змею всегда удавалось соблазнить миллион таких женщин и мужчин, чтобы история развивалась «типичным» образом. Но на этой одной планете герои оказались чрезвычайно послушными запретам Бога. Какой может быть эволюция человечества, если мужчина и женщина навеки останутся в раю и обретут бессмертие? Над таким необычным вопросом заставляет задуматься

читателя П. Буль, предрекая перенаселение планеты, на которой будут жить и умножаться бессмертные люди: «Мой вывод таков: население твоей планеты через несколько сотен лет будет настолько многочисленным, что придется использовать каждый клочок земли, чтобы обеспечить им пропитание…» [16, с. 123]. Именно поэтому Создателю совершенно необходимо, чтобы первые Мужчина и Женщина совершили первородный грех, потеряв бессмертие, но продолжив развитие по известному уже сюжету нашего времени.

Проводя аналогию с библейским мифом о грехопадении первых людей на Земле, можно сопоставить героев рассказа и героев Священного Писания. Однако характеры и поступки этих персонажей заметно разнятся.

Женщина у П. Буля – это, конечно, образ библейской Евы. Но ее поведение сильно отличается. Сначала Женщина многократно отказывается отведать плодов с Дерева познания и не поддается на все возможные соблазны Змея. Она – невинна, чиста и светла, но автор рассказа нагнетает обстановку, описывая, к чему может привести отказ Женщины: отказ угрожает будущему существованию не только этой планеты, но и всем ранее сотворенным вселенным, которые могут «наводнить» бессмертные люди: «Необычное поведение женщины застало его [Господа] врасплох, а ее упрямое нежелание согрешить казалось аномалией, способной поколебать незыблемость вселенной» [16, с. 114]. В конечном итоге Женщина совершает Первородный грех, но не по собственной воле или убеждению Змея, а по навету Бога-Сына.

Мужчина в рассказе – это ясно прочитываемый образ Адама. Он умен, силен, хорошо сложен, независим. Он не поддается на уговоры своей Женщины, легко парирует все доводы Великого Ординатора: «Они долго еще продолжали спорить подобным образом, но диалектика Ординатора не смогла сломить упорства мужчины» [16, с. 121]. Однако в итоге незаметным для себя образом откусывает Запретный плод.

Достаточно ясно все и с образом Змея – это библейский Змей-искуситель. Для соблазнения Женщины он предстает в различных ипостасях: необыкновенной красоты павлин, различные животные, цветы и даже вода.

Создатель у П. Буля – это, конечно, же Бог-Отец. Но его образ крайне неоднозначен, он сильно отличается от образа библейского Бога. Чувствуя угрозу существования сначала одной планеты, а за ней и всей вселенной Творец готов пойти на любые насильственные меры, чтобы заставить Женщину съесть Запретный плод: «– И все из-за того, – вскричал удрученный Господь, – что эта скотина отказывается съесть яблоко! – Ты все сказал сам, мне нечего добавить. Значит, единственный возможный выход – заставить ее поддаться соблазну» [16, с. 124]. Наделяя Господа простыми (часто не лестными) человеческими качествами: вспыльчивостью, грубостью, нетерпимостью или беспомощностью, автор намеренно занижает авторитет Создателя и его всемогущество. Хотя и не отказывает своему вымышленному Богу в определенных, привычных для читателя мифологических качествах: справедливости, доброте, всепрощении, а главное – в сотворении Вселенной.

Великий Ординатор Омега – вероятно аналог библейского Святого Духа. Этот персонаж более всех кажется привнесенным из мира фантастики, чем мифологии. Миссия Великого Ординатора – предсказание путей развития человечества на сотворенных Богом планетах. Ординатор умеет оперировать большим объемом данных. Недаром его имя носит «говорящий» характер: ordinateur – по-французски «компьютер». Здесь также присутствует элемент социальной сатиры – намек автора на то, что в будущем вместо опоры на духовные качества и основы этики, человечество будет во всем полагаться на искусственный разум. Предсказывая стремительный прогресс человека, не познавшего основы нравственности и разницу добра и зла, Ординатор намекает Создателю на страшные последствия: «Сегодня – огонь, ты видел, как они им распорядились. Завтра, возможно, – атомная энергия, которая полностью уничтожит нашу планету с ее фауной и флорой и всем, что необходимо для жизни» [16, с. 122]. Несколько раз, просчитав катастрофические последствия отказа людей на новой планете от совершения первородного греха, он также тщетно пытается соблазнить мужчину с помощью доводов логики: «– Ну что ж, попробую, – согласился Ординатор. – У меня есть веские аргументы, но, если все дело в логике и убеждении, думаю, лучше было бы взяться за мужчину, а не за женщину» [16, с. 120].

Бог-Сын в рассказе – это Иисус Христос, это образ Спасителя. Здесь автор рассказа прибегает к остроумному парадоксу, художественному оксюморону: в библейском сюжете Иисус спасает человечество, даря людям бессмертие в другой жизни посредством искупления их грехов. В рассказе – Бог-Сын «спасает» планету от перенаселения, провоцируя Женщину съесть Запретный плод, чтобы она навсегда покинула Рай и потеряла бессмертие в этой жизни. «– Ешь! – приказал он. – Господь Бог сказал мне, что это грех, – пролепетала она. – Пусть тот, кто сам без греха, первый бросит в тебя камень, – просто возразил он. – А я…я согрешу и умру? – Ты умрешь, но благодаря мне тоже воскреснешь. Я искуплю твой грех позднее» [16, с. 128]. То, что заставить Женщину совершить первородный грех удается именно Богу-Сыну чрезвычайно неожиданно. Автор рассказа раскрывает главную слабость женщины: страсть к красивым внешним формам мужчины и убедительным речам, что демонстрирует «классический» сюжет соблазнения: «Он был божественно сложен, с глазами цвета фиалок, с белокурыми локонами, которые слегка шевелил ветер, создавая подобие ореола. … Женщина почувствовала, как ее охватила дрожь, и ей показалось, что она не в состоянии сделать и шага, так ослабли ее колени» [16, с. 127]. Так, именно благодаря Богу-Сыну восстанавливается «закономерный» порядок существования планеты, соответствующий традиционному библейскому сюжету.

Действие рассказа происходит «на одной из планет звездной системы, далеко отстоящей от нашего Солнца» [16, с. 108]. Вводя такое определение места действия, автор настраивает читателя на восприятие дальнейшего повествования, как некоего нереального, фантастического. Тем неожиданнее становится все более нарастающее сходство природных описаний с известным каждому образом Райского сада: зеленые луга, благоухающие цветы, деревья и кустарники со свежей листвой и сочными плодами, журчащие ручьи с кристальной водой. В Райском саду все было устроено так, чтобы Женщина и Мужчина могли наслаждаться всеми дарами Природы: ветви деревьев с сочными плодами нависают над землей так, чтобы их легко можно было достать рукой: «Все было задумано творцом с таким расчетом, чтобы мужчина и женщина не прилагали ни малейших усилий» [16, с. 110]. В этом саду не было ничего, что могло бы навредить или поранить обитателей. Даже кусты роз здесь были без шипов: «Она прошла сквозь кустарник, покрытый алыми цветами без шипов» [16, с. 112]. В рассказе точно не называется вид растения, но, как известно, роза всегда соотносилась с неким возвышенным, божественным началом. Причем, роза без шипов являлась символом Девы Марии: «В XII веке Дева Мария сопоставляется с «розой без шипов» («Marie est Roza ses espina», «Dame, rose sans épine») и пылающим кустом шиповника…» [17, с. 286], а не Евы из Райского сада.

Центральным образом Райского сада, где разворачиваются основные события, выступает поляна, на которой растут два дерева: древо жизни и древо познания добра и зла. Описывая пейзажи Райского сада, автор рассказа позволяет себе высказывать оценочные суждения о тонком художественном вкусе Создателя или его пристрастии к геометрии, что значительно занижает стилевой регистр повествования и низводит образ Господа до уровня ландшафтного дизайнера. Здесь проявляется характерная для П. Буля социальная сатира в духе знаменитых французских писателей: Вольтера и А. Франса.

В соответствии с поставленными задачами в заключение можно сделать следующие выводы:

– в ходе исторического развития жанровое своеобразие современной фантастической литературы значительно меняется, наполняясь новым содержанием, но сохраняя при этом интерес к исконным мифологическим сюжетам. Мифотворчество писателей XX века становится осознанным, а с появлением новых жанровых форм (витро-роман, лонгрид, роман-пастиш и др.) такая литература привлекает все больше и больше читателей;

– соединяя в своем рассказе фантастические и мифологические элементы, описывая вымышленные миры, П. Буль ставит под сомнение устои существующего мироустройства и показывает возможные альтернативы развития человечества. Он значительно меняет и усложняет характеры типичных библейских персонажей и сюжетную канву произведения. В таком соединении литературы и мифа появляются новые художественные образы, лишь формально знакомые нам по библейской истории. Через синтез науки, фантазии и логики автор по-новому заставляет взглянуть на базовые принципы добра и зла: безоговорочное послушание первой женщины запретам Бога становится возможной причиной гибели всего человечества, а ее неведение – проявлением истинной жестокости. Встретив в лесу волка, держащего в пасти ягненка, пытавшегося из последних сил уйти от расправы, Женщина с улыбкой поймала жертву и вложила ее в пасть палача: «Она действовала без злого умысла, все больше погружаясь в неведение добра и зла» [16, с. 113];

– центральная мысль рассказа Пьера Буля – чрезмерность человеческих амбиций с одной стороны и людская ограниченность, и слабость, с другой – воплощаются благодаря художественным методам присущим именно фантастической литературе, посредством трансформации основного библейского мифа. Ни один другой жанр не способен был бы так ярко продемонстрировать замысел писателя. Аналитический подход к библейскому сюжету и владение научной терминологией позволили П. Булю смоделировать неожиданные сюжетные повороты и оказали влияние на стилистическую составляющую рассказа. Парадоксальная идея и необычная гипотеза – главная составляющая научно-фантастической литературы, увлекающая читателя, – представлена у П. Буля в полном объеме. Но автор добавляет в рассказ еще и мифологический контекст, что предопределяет сюжетный конфликт и выявляет этический аспект проблемы. Представляя читателю такой необычный эксперимент, выходящий за пределы воображения, П. Буль нарушает границы традиционных метафизических представлений человека о мире, затрагивающих саму диалектику мышления. Большинство его произведений сюрреалистичны и мистичны. Сам Пьер Буль отмечал, что оригинальность – это обязательный принцип любого фантастического произведения, и, что он всегда стремился добиться эффекта неожиданности, невероятно утрируя какую-нибудь странную ситуацию, неправдоподобную на человеческом уровне.

Итак, традиционный мотив борьбы «добра» и «зла» дан писателем в рассказе в кардинально новом ключе, рассмотрен через призму логического сознания. Использование в рассказе библейского мифа позволяет автору достичь преследуемой цели и помогает глубже понять конфликт и проблематику произведения. Опираясь как на основу на библейский сюжет о грехопадении первых людей на Земле, Пьер Буль размышлял, прежде всего, о жизни и о будущем человечества.

Библиографический список

1. Пропп В.Я. *Морфология сказки*. Москва: Наука, 1998.
2. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа*. Москва: Восточная литература, 1995.
3. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989.
4. Аверинцев С.С. *Риторика и истоки европейской литературной традиции*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
5. Лотман Ю.М., Минц З.Г., Мелетинский Е.М. Литература и мифы. *Мифы народов мира: Энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1980; Т. 1: 200–226.
6. Барт Р. *Мифологии*. Москва: Издательство «Академический проект», 2019.
7. Нужная Т.В. *Архетипическая образность литературы французского романтизма*. Диссертация … доктора филологических наук. Калининград, 2024.
8. Шарыпина Т.А. *Проблемы мифологизации в зарубежной литературе XIX–XX веков*. Нижний Новгород: Издательство ННГУ, 1995.
9. Бубликов А.В. Специфика научно-фантастических произведений П. Буля. *Вісник – ХГУ*. Філол. Харьків, 2000.
10. Михилёв А.Д. Насмешливые и мудрые парадоксы Пьера Буля. *Французская сатира второй половины XX века*. Харьков, 1989.
11. Белей М.А. *Французский научно-фантастический роман XX–XXI вв.: полижанровость и интертекстуальность*. Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта, 2023.
12. Гаррисон Г. *Чего стоят крылья*. Москва: Издательский дом «Советская Россия», 1989.
13. Нужная Т.В. Сирано де Бержерак – забытый предшественник современной научной фантастики. *Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков:* статьи и материалы VII Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Государственная полярная академия». Санкт-Петербург: РГГМУ, 2015: 102–104.
14. Clermont Philippe *Darwinisme et littérature de science-fiction*. Paris, Éditions L'Harmattan, 2011.
15. Нужная Т.В., Горбовская С.Г. *История мировой литературы XIX века*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: РГГМУ, 2020.
16. *Театр теней*. Сборник зарубежной фантастики. Ленинград: Химия, 1991.
17. Горбовская С.Г. Три первоосновы образа небесной розы в «Божественной комедии» Данте Алигьери. *Научный диалог*. 2023; Т. 12, № 4: 280–297. DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-4-280-297

References

1. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki*. Moskva: Nauka, 1998.
2. Meletinskij E.M. *Po`etika mifa*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1995.
3. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. Averincev S.S. *Ritorika i istoki evropejskoj literaturnoj tradicii*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
5. Lotman Yu.M., Minc Z.G., Meletinskij E.M. Literatura i mify. *Mify narodov mira: `Enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1980; T. 1: 200-226.
6. Bart R. *Mifologii*. Moskva: Izdatel'stvo «Akademicheskij proekt», 2019.
7. Nuzhnaya T.V. *Arhetipicheskaya obraznost' literatury francuzskogo romantizma*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Kaliningrad, 2024.
8. Sharypina T.A. *Problemy mifologizacii v zarubezhnoj literature XIX-XX vekov*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU, 1995.
9. Bublikov A.V. Specifika nauchno-fantasticheskih proizvedenij P. Bulya. *Bicnik – HGU*. Filol. Har'kiv, 2000.
10. Mihilev A.D. Nasmeshlivye i mudrye paradoksy P'era Bulya. *Francuzskaya satira vtoroj poloviny XX veka*. Har'kov, 1989.
11. Belej M.A. *Francuzskij nauchno-fantasticheskij roman XX-XXI vv.: polizhanrovost' i intertekstual'nost'*. Kaliningrad: Izdatel'stvo BFU im. I. Kanta, 2023.
12. Garrison G. *Chego stoyat kryl'ya*. Moskva: Izdatel'skij dom «Sovetskaya Rossiya», 1989.
13. Nuzhnaya T.V. Sirano de Berzherak – zabytyj predshestvennik sovremennoj nauchnoj fantastiki. *Aktual'nye voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov:* stat'i i materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. FGBOU VO «Gosudarstvennaya polyarnaya akademiya». Sankt-Peterburg: RGGMU, 2015: 102-104.
14. Clermont Philippe *Darwinisme et littérature de science-fiction*. Paris, Éditions L'Harmattan, 2011.
15. Nuzhnaya T.V., Gorbovskaya S.G. *Istoriya mirovoj literatury XIX veka*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: RGGMU, 2020.
16. *Teatr tenej*. Sbornik zarubezhnoj fantastiki. Leningrad: Himiya, 1991.
17. Gorbovskaya S.G. Tri pervoosnovy obraza nebesnoj rozy v «Bozhestvennoj komedii» Dante Alig'eri. *Nauchnyj dialog*. 2023; T. 12, № 4: 280-297. DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-4-280-297

*Статья поступила в редакцию 04.08.2025*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-387-389

***Khairullin D.R.,*** *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: daniel.hirullin@gmail.com*

**ON THE ESSENCE OF THE PROSODIC INDEX IN TIMBRAL TEXT ANALYSIS.** The article addresses the issue of meaning formation in text, where prosody plays a significant role. The text encompasses graphical, stylistic, semantic, and pragmatic components reflective of prosody. The author establishes a hierarchy wherein text elements acquire a "prosodic index," determining the prominence of elements in relation to one another. This prosodic index depends on both linguistic components expressed through the speech prosody and its relative weight compared to other indices. The aggregate of prosodic indices within a text forms a system termed "timbre" by M.E. Konurbaev. As recipients read the text, they reconstruct this hierarchical system and form a coherent semantic "picture" of the text. The article illustrates how words and phrases acquire a prosodic index, exemplified through defamiliarization of the inner form of the word and extended metaphor. It investigates the role of prosodic index formation in revealing how authors structure messages and "guide" readers to extract content from them. The analysis demonstrates the importance of working with the prosodic index in studying meaning formation mechanisms, as well as indicating the elements of classical, linguistic, and stylistic text analysis necessary for its identification. Timbral analysis aids in identifying explicit, implicit, and ancillary meanings, relying on the prosodic prominence of elements in the text.

*Key words:* **philology, prosody, prominence, prosodic index, timbre, timbral analysis**

***Д.Р. Хайруллин****, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: daniel.hirullin@gmail.com*

# О СУЩНОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОГО ИНДЕКСА В ТЕМБРАЛЬНОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА

Статья посвящена проблеме смыслообразования в тексте, в котором просодия играет важную смыслообразующую роль. В тексте есть графические, стилистические, семантические, частотные и прагматические составляющие, которые отражает просодия. Автор выстраивает иерархию, где элементы текста приобретают "просодический индекс", определяющий выделенность элементов по отношению друг к другу. Просодический индекс зависит как от лингвистических составляющих, которые выражены в звучащей речи просодией, так и от его относительного веса по отношению к другим индексам. Совокупность просодических индексов одного текста образуют систему, которую М.Э. Конурбаев называет тембром. Реципиент, читая текст, восстанавливает эту иерархическую систему и формирует цельную смысловую картину текста. Автор статьи демонстрирует, как слова и фразы обретают просодический индекс на примере оживления внутренней формы слова и развернутой метафоры. Статья исследует роль формирования просодического индекса для выявления того, как автор выстраивает сообщение и "направляет" читателя так, чтобы он был способен извлечь содержание из него. Проведенный анализ демонстрирует важность работы с просодическим индексом при изучении механизмов смыслообразования, а также показывает, на какие элементы классического, лингвистического и стилистического анализа текста необходимо опираться для его определения. Тембральный анализ помогает выявить явные, скрытые и вспомогательные смыслы, опираясь на просодическую выделенность элементов в тексте.

*Ключевые слова:* **филология, просодия, выделенность, просодический индекс, тембр, тембральный анализ**

Смыслообразование в письменной речи традиционно изучалось через призму прагматики, стилистики и синтаксиса, тогда как просодические элементы, столь важные в устной речи, при чтении остаются в значительной степени неявными. В этой статье предпринимается попытка устранить этот пробел путём введения просодического индекса – концептуального инструмента, который количественно оценивает относительную значимость элементов текста через комбинированный анализ стилистических, семантических, частотных и прагматических признаков. Таким образом, оценка латентной просодии в тексте является

актуальной проблемой в рамках современного и прикладного филологического анализа текста. Назначая каждому слову или фразе просодический индекс и выстраивая их в иерархическую систему – то, что М.Э. Конурбаев называет «тембром» текста, мы выявляем ключевые элементы, направляющие читателя к последовательному раскрытию намерения автора.

Цель работы – продемонстрировать при помощи анализа, как латентная просодия формирует смысл в тексте. Объектом исследования является текст. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить и обосновать метод "просодического индекса" как меру выделенности через лингвистические средства.

2. Продемонстрировать применение метода на примере оживления внутренней формы слова и развернутой метафоры.

Научная новизна заключается в концептуализации просодического индекса как количественно-качественной конструкции, объединяющей фонетические, графические, синтаксические, семантические, частотные и прагматические признаки в целостный иерархический тембр для анализа выделенности слов в письменных текстах.

Теоретическая значимость связна с раскрытием того, как лингвистические средства так же, как и просодия в устной речи, определяют значимость слов в тексте.

Практическая значимость заключается в адаптивности метода, который применяется в автоматизированном анализе текстов.

Просодический индекс как центральный элемент тембрального анализа текста обоснован необходимостью количественно отражать выделенность слов в тексте. Метод состоит в комплексном анализе графических, стилистических, семантических, частотных и прагматических признаков каждого слова или фразы и присвоении им относительного «просодического» веса. Это позволяет выстроить иерархию выделенности слов в тексте, его тембр и на её основе исследовать механизмы смыслообразования.

Согласно Г.О. Винокуру, филология – это искусство чтения, "искусство извлекать содержание из соответствующего сообщения" [1, с. 54]. Чем богаче содержание сообщения и чем труднее техники анализа сообщения, тем сложнее искусство чтения. Винокур говорит о сообщении как о "чувственной оболочке", которая овеществляет и реализует сознание, и через расшифровку чувственного воплощения постигается действительность [1, с. 54]. Письменный текст является такой чувственной оболочкой (сообщением), за которой скрывается сознание автора. Сам текст не является сознанием автора, однако филолог может прийти к пониманию автора, его сознания через расшифровку сообщения. Другими словами, текст является овеществлением сознания автора, филолог же является "мастером чтения", который способен извлечь из сообщения "даже самые сложные типы содержания" [1, с. 54].

Расшифровка письменного текста осложнена отсутствием материального звука, то есть непосредственная передача мысли через просодию в нём исключена [2]. Это соответствует следующему тезису: "язык букв является формализованным и условным и не выдерживает никакого сравнения с реальным звуковым языком в смысле богатства, тонкости и разнообразия передаваемых оттенков речи – мысли" [3, с. 45]. Тонкости и разнообразия оттенков речи – мысли в звуковом языке передаются через просодию, которая обретает смыслообразующую роль. В словаре лингвистических терминов О.С. Ахманова определяет *просодию* как "общее название для сверхсегментных свойств речи, а именно: высоты тона, длительности (количества) и громкости (силы, амплитуды)" [3, с. 357]. В лингвистическом энциклопедическом словаре определяют *просодию* как систему фонетических средств, которые реализуются на всех уровнях речевых сегментов и играют смыслоразличительную роль [4, с. 401].

Итак, сверхсегментные свойства речи реализуются в речи на всех уровнях языка, а также играют важную роль в выражении смысла. Понимание и интерпретация сообщения непосредственно зависит от просодии, так как просодическое оформление влияет на потенциальное содержание высказывания (*purport*) [5].

Однако, несмотря на то что письменный текст не имеет материального звука, просодические элементы остаются важными для расшифровки текста. Автор текста использует лингвистические средства (стилистические, семантические, прагматические), стремясь в наиболее совершенном виде передать свои чувства и мысли. Просодические элементы выражают эти средства в речи, по этой причине стоит обратить внимание не на звуковую сторону языка, а на то, какие элементы она выражает. Например, Ян Фирбас в своей монографии, исследуя связь между действием непросодических факторов в FSP (functional sentence perspective) и просодией, приходит к выводу, что просодия точно отражает информационную структуру предложения, которая определяется непросодическими факторами [6]. Другими словами, синтаксическая структура предложения влияет на его просодическую реализацию [5].

Автор в письменном тексте, как и в устной речи, выделяет и связывает слова и фразы, только уже не при помощи звуковых характеристик, а благодаря пунктуации, стилистическим, семантическим, частотным и прагматическим элементам текста. Отсюда и возникает *выделенность* элементов в тексте. Под *выделенностью* мы понимаем свойство элементов в тексте быть более или менее значимыми по отношению друг к другу [7]. Выделение элементов происходит в результате применения "различных фонетических, графических и синтаксических средств для того, чтобы обратить на него особое внимание слушающего или читающего" [3, с. 89].

Выделенность слова в тексте зависит от его "просодического индекса". Под словом "просодический" подразумевается выделенность с помощью лингвистических средств, упомянутых выше, которые находят свое отражение в сверхсегментных свойствах звучащей речи. Просодический индекс — это инструмент анализа текста, который позволяет определить выделенность элементов в тексте. Просодический индекс не изолирован, он взаимодействует и влияет на другие индексы в тексте. Просодический индекс слова отражает значимость этого слова по отношению к словам всего текста. Таким образом, просодический индекс играет ключевую роль в формировании общей "просодии" и смысла текста. Итак, с одной стороны, просодический индекс зависит от лингвистических элементов, включая семантику, стиль, сочетаемость и экспрессивность слова; с другой стороны, просодический индекс зависит от его относительного веса по отношению к другим индексам в тексте. Все просодические индексы одного текста образуют систему. Такую систему М.Э. Конурбаев называет тембром [8]. Тембр – это "система особой просодической маркировки иерархизированных смысловых акцентов, основанных на оценке семантико-стилистической реализации использованных автором текста языковых единиц" [9, с. 91].

Итак, любой текст представляет собой систему связанных элементов, которые построены иерархично. Так как письменный текст не имеет материального звука, автор использует лингвистические средства, выстраивая иерархию и "направляя" понимание читателя так, чтобы каждая последующая фраза или слово передавали задуманное автором содержание.

Мысль разворачивается в тексте (сообщение автора постепенно раскрывается и развивается в тексте), а элементы текста приобретают разный просодический индекс. Другими словами, элементы текста образуют целостную иерархическую систему, где автор расставляет акценты на определенные слова и фразы благодаря стилю, повторам, метафорам и другим средствам выражения. Таким образом, реципиент, читая текст, связывает элементы текста, в результате чего у него образуется цельная смысловая картина восприятия текста.

Просодический индекс элементов текста вычисляется путем комплексного анализа стилистических, семантических, частотных и прагматических элементов. Затем оценивается их значимость по отношению к остальным элементам текста. На этой основе каждому элементу присваивается индекс, который отражает его выделенность в контексте всего текста, а также выстраивается иерархия элементов, которая помогает понять структуру и смысл текста.

Путем комплексного анализа и выделения просодического индекса и его отношения к другим индексам становится возможным раскрыть сложные связи между словами [10]. Этот анализ помогает продемонстрировать, как слова взаимосвязаны, а также как формируется семантическая целостность текста. По сути, принцип работы просодического индекса включает как выделение конкретных лингвистических элементов, так и рассмотрение его взаимодействия с другими индексами, в конечном итоге способствуя более глубокому пониманию структуры и смысла текста.

Например, один из смыслообразующих приемов, которые поэты используют для выражения смыслов, является "оживление внутренней формы слова" [11]. "Поэт подвергает внутреннюю форму своеобразному остранению, вводя ее в сложнооформленный поэтический контекст и добиваясь цепочки семантических сдвигов, ведущих к ассоциативному преобразованию внутренней формы", – пишет Т.В. Устинова [11, с. 77]. Для этого Чарльз Бернстин использует паронимическую аттракцию, сближая лексемы interruption и interpretation, тем самым конвенциональные значения этих слов, реализуясь в контексте, обретают дополнительные окказиональные коннотации, в связи с чем их просодический индекс будет более значимым (по отношению к просодическим индексам других слов и фраз) [11, с. 31].

Рассмотрим формирование просодического индекса на примере развернутой метафоры. В развернутой метафоре определенные слова используются для передачи сложного смысла, обретая "высокий" просодический индекс. Томас Эдвард Лоуренс во вступлении к "Seven pillars of wisdom: a triumph" пишет:

"*All men **dream**: but not equally. Those who **dream** by night in the dusty recesses of their minds wake in the day to find that it was vanity: but the **dreamers** of the day are dangerous men, for they may act their dream with open eyes, to make it possible*" [12].

Этот отрывок, является развернутой метафорой. В первом предложение автор использует знаки ":", которые смещают фокус от *all men dream* к *not equally*, таким образом читатель ожидает, что автор далее объяснит, что подразумевается под *not equally*. Элементами развернутой метафоры являются *dreamers by night* и *dreamers of the day*, между которыми создается контраст, который, в свою очередь, подчёркивается параллельной конструкцией. Те, кто мечтает ночью, просыпаясь днем, осознают, что это было суетно, но те, кто мечтают днем с "открытыми глазами", могут воплотить свои мечты в реальность. Контраст в этом предложении представлен ":" и противительным союзом *but*.

Метафора является обобщением в контексте, так как автор проводит противопоставление двух групп: *old men* и *the fellowship of the revolt*.

В тексте до развернутой метафоры нам представлена группа людей, к которой себя причисляет автор. Собирательные местоимения *we* или *us, youth* являются анафорами и ссылаются на *the fellowship of the revolt*. Автор связывает *the fellowship* с приятными воспоминаниями: for the **pleasure it gave me**

**to recall** the fellowship of the revolt, а также со свободой: *the sweep of the open places, the taste of wide winds, the sunlight, and the hopes*, и надеждой, новизной: *the morning freshness of the world-to-be*, и идейностью: *we were wrought up with ideas inexpressible and vaporous*.

Однако в последних трех предложениях этого абзаца автор противопоставляет эти две группы людей, используя антонимы *the new world* и *the old men, the former world*. И, с другой стороны, подчеркивает приверженность к идее, цитируя Библию: *we had worked for* ***a new heaven and a new earth***.

В развернутой метафоре автор сближает слова *dusty* (*dusty recesses of their minds*) с *old* и *former*, которые принадлежат к одной тематической группе. С другой стороны, повтор слова *open* в ***open*** *eyes* возвращает читателя к *the sweep of the* ***open*** *places* – к идее о свободе и новизне.

В результате читателю становится очевидно, что *dreamers by night* относится к *old men*, а *dreamers of the day* – к *the fellowship of the revolt*.

Слово *vanity* имеет анафорическую связь, возвращая читателя к ***ideas inexpressible and vaporous***. Автор показывает, что идеи, за которые они боролись, столкнувшись с реальностью и прагматизмом, оказались лишь **vaporous**.

Итак, автор, с одной стороны, критикует *dreamers by night*, так как они не способны воплотить свои мечты, с другой стороны, – *dreamers of the day are* ***dangerous men***, поскольку они в силах осуществить мечты, но при этом они оказались от этого – *vaporous*. Причина суетности мечты заключается в следующем: “Youth could win, **but had not learned to keep**: and was pitiably weak against age”. Пусть *the fellowship of the revolt* и победил, но цели, которые преследовались, не были достигнуты.

Таким образом, благодаря инструменту “просодический индекс” возможно выстроить иерархическую систему слов с их потенциальным семантическим весом и проследить, как автор строит сообщение, а также как читатель, ведомый с помощью такой системы, способен интерпретировать это сообщение и понять смысл изложенного.

Проведенный анализ демонстрирует важность работы с “латентной просодией” текста при изучении механизмов смыслообразования. Тембральный анализ, посвященный в первую очередь соотношению смыслообразующих элементов текста по вертикали, помогает выявить явные, скрытые и вспомогательные смыслы, опираясь на просодическую выделенность, которая в статье называется просодическим индексом. Тембр – относительно новое явление в современной филологии, проведенный в статье анализ демонстрирует, на какие элементы классического, лингвистического и стилистического анализа текста необходимо опираться для его определения.

Все исследовательские задачи были успешно выполнены. Во-первых, просодический индекс был определен и обоснован как мера выделенности, основанная на лингвистических признаках. Этот индекс систематически определяет значимость слов в тексте. Во-вторых, анализ отрывков показал, что авторы выделяют элементы текста посредством синтаксиса, паронимической аттракции, противопоставления, повторов, и других приемов для того, чтобы “направлять” читателя по мере его продвижения в тексте так, чтобы сообщение автора было воспринято читателем.

Новизна исследования представлена тем, что впервые разработан подход, позволяющий количественно и качественно описать скрытую просодию письменного текста через просодический индекс, что расширяет традиционные представления о филологическом анализе.

Значимость исследования раскрывается через теоретический вклад и практические результаты. Полученные результаты интегрируют классические методы стилистики, прагматики и семантики в единую концепцию, предлагая новые инструменты для филологической интерпретации и подчеркивая роль сверхсегментных признаков в формировании смысла.

Методика просодического индекса может быть использована для: автоматизированного анализа текстов; разработки образовательных инструментов; поддержки переводчиков через визуализацию просодического индекса CAT-средах.

В дальнейшем планируется протестировать универсальность просодического индекса на разных жанрах и языках, а также автоматизировать его с помощью механизмов внимания (attention-mechanisms) и трансформерных моделей [10]. Это позволит внедрить этот инструмент в современные лингвистические и переводческие программы.

Библиографический список


1. Винокур Г.О., Гиндин С.И. *Введение в изучение филологических наук*. Москва: Лабиринт, 2000.
2. Выготский Л.С. *Мышление и речь: психологические исследования*. Москва; Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Рипол Классик, 2013.
4. Антипова А.М. Просодия. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 401–402.
5. Минаева Л.В. *Лексикология и лексикография английского языка*. Москва: АСТ, 2007.
6. Firbas J. *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge University Press, 1992.
7. Амелина Е.К. *Просодические механизмы создания выделенности протяженных отрезков речи (экспериментально-фонетическое исследование).* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2016.
8. Конурбаев М.Э. *Филологические основы темброведения*: учебно-методическое пособие. Москва: Наука, 2022.
9. Конурбаев М.Э., Андреева Е.Ю. Постановка вопроса о соотношении тембра и синтаксиса. Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; № 1: 89–105.
10. Khairullin D.R. Prosodic index: analysis of word prominence using multi-head attention and bert. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 549–552.
11. Устинова Т.В. Внутренняя форма слова и смыслообразование в поэтической речи (на материале русского и английского языков). *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023; № 3: 74–86.
12. Lawrence T.E. *Seven pillars of wisdom: a triumph*. Cape, 1946.


References


1. Vinokur G.O., Gindin S.I. *Vvedenie v izuchenie filologicheskih nauk*. Moskva: Labirint, 2000.
2. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovaniya*. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe social'no-`ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1934.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Ripol Klassik, 2013.
4. Antipova A.M. Prosodiya. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 401-402.
5. Minaeva L.V. *Leksikologiya i leksikografiya anglijskogo yazyka*. Moskva: AST, 2007.
6. Firbas J. *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge University Press, 1992.
7. Amelina E.K. *Prosodicheskie mehanizmy sozdaniya vydelennosti protyazhennyh otrezkov rechi (`eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
8. Konurbaev M.`E. *Filologicheskie osnovy tembrovedeniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Nauka, 2022.
9. Konurbaev M.`E., Andreeva E.Yu. Postanovka voprosa o sootnoshenii tembra i sintaksisa. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; № 1: 89-105.
10. Khairullin D.R. Prosodic index: analysis of word prominence using multi-head attention and bert. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 549-552.
11. Ustinova T.V. Vnutrennyaya forma slova i smysloobrazovanie v po`eticheskoj rechi (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2023; № 3: 74-86.
12. Lawrence T.E. *Seven pillars of wisdom: a triumph*. Cape, 1946.


*Статья поступила в редакцию 05.08.25*

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-389-394

***Suslova L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: larisasuslova@yandex.ru*

**FIGURATIVE CONNOTATIONS OF THE ADJECTIVE “YELLOW” AND THEIR USE IN ADVERTISING TEXTS (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH SLOGANS PLACED ON CLOTHES).** In the article the history of the development of slogans in a costume is examined and their functions are identified; the use of colour adjectives in a derived associative non-colour meaning is considered as an unusual approach to creating slogans placed on clothes; positive and negative semantic meanings of the adjective “yellow” are defined. As a result of the analysis of eighty English advertising slogans placed on modern clothes, six groups of figurative semantic connotations are identified that appeared as a result of an associative rethinking of the main meaning of the adjective “yellow”. Within the framework of the analytical justification for the appearance of figurative connotations, the fact is established that the process of development of the accompanying symbolic meanings of

the adjective “yellow” is due to the circle of stable associations adopted in a certain society at a particular historical moment. The material presented in the work allows us to conclude that the creative use of the colour adjectives in slogans will increase the effectiveness of the emotional impact of advertising texts on the recipient.

*Key words:* **advertising text, English slogan, colour adjective, semantic connotation, derived figurative meaning, associative rethinking**

***Л.В. Суслова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: larisasuslova@yandex.ru*

# ОБРАЗНЫЕ КОННОТАЦИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «ЖЕЛТЫЙ» И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНОВ, РАЗМЕЩЕННЫХ НА ОДЕЖДЕ)

В статье изучена история развития слоганов в костюме и выявлены их функции; в качестве необычного подхода к созданию слоганов на одежде рассмотрено использование прилагательных цветообозначения в производном ассоциативном нецветовом значении; определены положительные и отрицательные семантические актанты прилагательного «желтый». В результате анализа восьмидесяти англоязычных рекламных слоганов, размещенных на современной одежде, выявлены шесть групп образных семантических коннотаций, появившихся в результате ассоциативного переосмысления основного значения прилагательного «желтый». В ходе аналитического обоснования появления образных коннотаций установлено, что процесс развития сопутствующих символических значений прилагательного «желтый» обусловлен кругом устойчивых ассоциаций, принятых в определенном обществе в конкретный исторический момент времени. Представленный в работе материал позволяет сделать вывод о том, что креативное использование в слоганах узуальных образных коннотаций прилагательных цветообозначения будет повышать эффективность эмоционального воздействия рекламных текстов на реципиента.

*Ключевые слова:* **рекламный текст, англоязычный слоган, прилагательное цветообозначения, семантическая коннотация, производное образное значение, ассоциативное переосмысление**

Актуальность темы данного исследования обусловлена, во-первых, тем, что ношение одежды со слоганами не только превратилось в современном мире в дух времени, но и считается актом самовыражения. Будучи придуманными нашими далекими предками в виде рисунков на одежде, выражающих определенный смысл, надписи на одежде были трансформированы дизайнерами современных модных брендов в целые фразы и даже предложения, которые хотят видеть в своем костюме люди, ценящие определенный бренд или же просто разделяющие похожие ценности. Во-вторых, применение слоганов на одежде помогает производителям оптимально отразить уникальность своего бренда, повысить уровень заинтересованности покупателей и выделить собственный товар среди множества конкурентов. В-третьих, существует необходимость креативного поиска новых идей для представления информации в слогане, соответствующем современным условиям профессиональной коммуникации; одной из которых является использование цветовых прилагательных в отвлеченной от своей основной семантики образной коннотации.

Объектом исследования в данной работе выступают размещенные на одежде англоязычные слоганы с прилагательным «желтый». Предмет исследования – ассоциативные образные семантические коннотации описанных выше слоганов, с помощью которых создается успешность рекламы.

Цель исследования – выявление образных семантических коннотаций размещенных на одежде англоязычных слоганов с прилагательным «желтый», где сопутствующее значение, основанное на символических аспектах основного значения прилагательного, накладывает своеобразный отпечаток на семантику высказывания.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– изучить историю развития слоганов в костюме;
– выявить функции, свойственные изображениям и надписям на одежде;
– рассмотреть использование цветообозначений в качестве необычного подхода к созданию слоганов на одежде;
– определить главное значение прилагательного «желтый» и его ассоциативные образные семантические актанты;
– систематизировать положительные и отрицательные коннотации желтого цвета в диахроническом аспекте;
– на основе анализа восьмидесяти слоганов выявить образные семантические коннотации, свойственные размещенным на современных предметах одежды англоязычным слоганам с прилагательным «желтый».

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые на материале английского языка подробно исследована проблема использования в слоганах узуальных образных семантических коннотаций прилагательного «желтый» как одна из креативных идей повышения эффективности рекламных текстов.

Теоретическая новизна работы заключается в том, что ее результаты позволяют расширить сферу знаний о создании рекламных текстов в целом, а также об использовании цветовых прилагательных в неспецифическом образном значении в рекламных слоганах, в частности, для достижения максимальной эффективности их воздействия на реципиента.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в практике преподавания английского языка студентам направления подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью. Полученные в ходе исследования результаты могут служить учебным материалом в лекционных и практических курсах по стилистике, теории речевого воздействия и рекламному копирайтингу.

Материалом для исследования послужили 80 англоязычных рекламных слоганов, содержащих прилагательное «желтый» и размещенных на футболках, представленных для продажи в интернет-магазинах aliexpress.ru, ozon.ru и wildberries.ru. Англоязычный материал выбран вследствие высокой частотности его присутствия в слоганах на предметах современного гардероба.

Теоретическую основу исследования составляют работы, посвященные среди прочего цветоведению и цветовым ассоциациям в сфере искусства (С.П. Ломов, С.А. Аманжолов; А.Н. Колосенцева; А.Л. Селицкий; С.М. Эйзенштейн), литературы (Н.А. Кожевникова), культурологии (А.В. Подосинов) и психологии (И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова); а также по вопросам продвижения товаров и услуг (Д. Сендеров; Д.А. Шевченко, Е.В. Пономарев). В основе теоретической базы исследования находятся также труды по истории (О.В. Волосюк, К. Камареро Буйон, Т.Б. Коваль, Е.Э. Юрчик; А.Н. Никифоренко) и словари русского языка (В.Ю. Апресян, Е.Э. Бабаева; С.И. Ожегов).

Выбор методов исследования определялся его целью и задачами. Исторический метод был использован для изучения такого явления, как появление и развитие изображений и надписей на одежде во взаимосвязи с выполняемыми ими функциями. Диахронный метод позволил установить изменения, связанные с появлением различных семантических актантов цветообозначения «желтый» на протяжении веков и выявить взаимосвязи между ними. Историко-сравнительный метод применялся для сравнения положительных и отрицательных коннотаций желтого цвета с целью выявления их общих и особенных черт. Контекстуальный анализ помог установить различные семантические коннотации в рассматриваемых слоганах, а когнитивный анализ – исследовать, как эти значения формируются в сознании человека. Количественный анализ был применен для определения частоты встречаемости конкретной семантической коннотации в изучаемых слоганах.

Современная мода на предметы гардероба развивается очень быстро и подвержена влиянию, как стилистических тенденций прошлого времени, так и новаторским приемам, обусловленным интенсивно меняющимися эстетическими вкусами общества. При этом наличие слоганов на одежде характерно и для массового общедоступного ассортимента, и для дизайнерского элитарного костюма.

Специфические изображения и надписи на одежде существовали с древних времен, неся определенный смысл. В табл. 1 представлены функции, свойственные подобному декору в разные эпохи. В разные исторические периоды изображения или надписи на одежде использовались с большей или меньшей интенсивностью. Так, например, костюм Западной Европы в XIX – начале XX вв. характеризовался классическими чертами и отсутствием любого декора, что связано с влиянием на модные тенденции не аристократов, а буржуазии, предпочитавшей комфортную и простую одежду без излишеств. И, наоборот, в начале XX века в России в связи с отменой крепостного права декор крестьянской одежды приобрел ярчайшее этнографическое своеобразие.

Проведенная систематизация позволила нам выявить следующие функции, присущие изображениям и надписям, размещенным на одежде:

1. Защитная функция, когда изображение или надпись выступают в качестве оберега или амулета.

2. Символическая, где изображение или надпись, которое наделено особым смыслом, сулит человеку удачу, достаток и счастье.

3. Воздействующая функция претерпела со временем изменения в том плане, что изображение (надпись), изначально служившее для отпугивания врагов, сегодня может служить, например, для привлечения внимания к разным общественным проблемам [1, с. 102]. При этом надписи с позитивной эмоциональной установкой способны поднять настроение окружающим и внушить оптимизм, а негативные надписи дают возможность продемонстрировать свое отношение к обществу, не произнося ни слова.

Таблица 1

Роль изображений и надписей на одежде в диахроническом аспекте

| Тип изображения (надписи) | Исторический период, распространение | Роль изображения (надписи) на одежде |
|---|---|---|
| Раскраска тела и татуировки как своеобразные предшественники костюма | Первобытное общество | 1. Охраняли людей от злых духов.<br>2. Наводили ужас на врагов в сражении.<br>3. Служили показателем социального статуса.<br>4. Указывали на принадлежность к определенному племени |
| Урей (знак в виде змеи) | Период Нового царства (1570–1950 гг. до н. э.),<br>Древний Египет | Служил знаком сословного отличия, украшал корону и пояс фараона, символизируя его власть над жизнью и смертью |
| Узоры с цветочными и зооморфными мотивами, вышитые на льняных тканях | IX век н.э.<br>Египет | Были знаками сословного отличия знатных египтян. При этом смысл изображений был связан с символизмом: лотос как символ жизни человека, змей – символ фараона, жук-скарабей – богатство, перья – знак богини Исиды |
| Христианские символы: кресты и монограммы | IX–XII вв.<br>Византия | Являлись характерной чертой отделки облачения священников, располагаясь по краю одежды и в центре силуэта и указывая на статус священнослужителя |
| Геральдические изображения: символические цветы, звери, орнаментальные знаки | Романский период (X–XII вв.), Западная Европа. Готический период (XIII век), Центральная Европа | Говорили о принадлежности человека к определенной фамилии, роду, степени его знатности и должны были соответствовать гербу владельца. Благодаря ношению гербовой одежды продолжала развиваться традиция мипарти |
| Разнообразные узоры – от вычурных орнаментов до текстов стихов и песен | XV век как вершина популярности готической моды в Герцогстве Бургундия | Бургундские модники демонстрировали тем самым свое пренебрежение к труду, а их одежда, вышитая золотыми и серебряными нитями, была неудобной и нецелесообразной |
| Орнаментация полосами и клетками | Древняя Индия | В орнаменте отразился тот факт, что в основе развития Индии лежит кастовая система |
| Крупный орнамент из стилизованных изображений фантастических животных и птиц | Древний Китай | Отражал статус представителей знати. Так, на мужском костюме изображали дракона, который в Китае считается символом императорской власти; а на женском – феникс, пион, сливу, хризантему, утку-мандаринку. В противовес этому костюм простого народа был одноцветным |
| Узоры в виде винограда, ананаса, граната, павлиньих перьев и мотивы цветочного орнамента | Эпоха Возрождения в Италии | Каждому городу была свойственна своя стилистика узора |
| Узор с изображением растительного орнамента по восточным мотивам | XVII век, Беларусь | Служил знаком привилегированности белорусских магнатов, которые носили тканный декоративный пояс с неповторимым каемочным узором. Ширина и длина (от 2 до 4,5 метров) пояса, который при ношении оборачивался несколько раз вокруг корпуса; свидетельствовал о степени знатности его обладателя. Такой пояс вошел в историю под названием «Слуцкий пояс» и сегодня является национальным достоянием страны |
| Изображения в виде логотипов музыкальных групп, политические лозунги, атрибутика dead-стиля (символика смерти), атрибутика destroy-стиля (например, антихристианские символы) | 1960–1980 гг.,<br>страны Западной Европы | Служили символами молодежной моды, в частности такого движения, как «панк». Подчеркивали стремление людей отличаться своей одеждой, демонстрируя своеобразный взгляд на общество.<br>Наряду с движением «панк» существовала молодежная мода «хиппи», отличающаяся своей атрибутикой |
| Эмблемы и надписи | 1914–1980 гг., СССР | 1. В прозоодежде позволяют идентифицировать представителя определенной профессии, указывая, например, на предприятие, где работает сотрудник.<br>2. В спортивной одежде позволяют отличить членов одной команды от другой |
| Разнообразные надписи – от одного слова или фразы до целого текста | Наши дни | 1. Указывают на жизненную философию и предпочтения или выступают способом выражения своего мнения по отношению к окружающим.<br>2. Призывают к действиям.<br>3. Отражают бренд или фирму производителя. Либо указывают на представителей одного коллектива.<br>4. Создают уникальный образ, привлекая внимание своей оригинальностью |

4. Указательная функция говорит о принадлежности человека к определенному роду, сословию или статусу.

5. Отличительная функция позволяет различать:

а) представителей разных профессий,

б) жителей разных стран и регионов внутри одной страны,

в) спортсменов разных команд,

г) различные бренды и фирмы-производители.

6. Информирующая функция демонстрирует образ жизни человека, его мысли и ценности, а также своеобразный взгляд на моду, общество и жизнь.

7. Выразительная функция способствует созданию оригинального внешнего вида, что делает образ человека индивидуальным и узнаваемым. Слоганы на одежде приобрели в наши дни статус «эпатажной саморекламы», где доминирует стремление обратить на себя внимание любой ценой [1, с. 102]. Д. Сендеров отмечает: «Ваш внешний вид – это всегда выражение вашей индивидуальности» [2, с. 137].

Реализация приведенных выше функций при создании современной одежды со слоганами предполагает поиск новых креативных идей употребления языковых единиц. Одним из примеров необычного подхода к созданию слоганов на одежде может служить использование цветообозначений. Для проведения анализа в данной работе был выбран желтый цвет.

Главное значение прилагательного «желтый» – «цвета песка, золота» [3, с. 164], «цвета желтка» [4, с. 32]. Однако цветообозначение зачастую употребляется в производном значении, когда оно приобретает второй семантический актант, которым может служить, например, причина, по которой цвет лица человека приобретает несвойственный ему оттенок, тогда в речи мы употребляем выражение «желтый от злости». Здесь цветовой эпитет, отвлекаясь от своей основной семантики, употреблен метафорически.

Начиная с доисторических времен, люди разных культур, пытаясь овладеть тайнами цвета, развивали ассоциации цветообозначения с различными предметами, явлениями и понятиями. У древних народов цвет был тесно связан с миром Космоса, миром Богов; он мог олицетворять собой добро или зло, жизнь или смерть. Познание цвета достигалось людьми на базе своего жизненного опыта или же на основе коллективного багажа знаний предшествующих поколений [5, с. 54]. Цветообозначения относятся к одному из самых употребительных в архаических культурах классу аналогий [6, с. 530]. Цвета воспринимаются через ассоциацию и могут оказывать физическое (очень мимолетное) и психологическое (при долгом взгляде на определенный предмет) воздействие [7, с. 50].

В целом желтый цвет производит благоприятное, теплое и приятное впечатление, так как он ассоциируется с солнцем [8, с. 42], а потому воспринимается нами светлым и сверкающим. Желтый цвет – легкий, сияющий, возбуждающий и согревающий [7, с. 60]. Упомянутые выше авторы, цитируя И.В. фон Гете, указывают на близость желтого цвета к дневному свету. Так как по своей сути он несет природу светлого, то ему присущи хорошее настроение, прилив сил и восторг. С другой стороны, желтый беспокоит человека, возбуждает его, становясь дерзким и навязчивым. Это свойство желтого, тяготеющего к более светлым тонам, может достичь невыносимой для глаза силы [7, с. 61]. Вслед за указанными авторами А.Н. Колосенцева отмечает, что желтый цвет может действовать как сильный раздражитель. Он удовлетворяет ожидания категорий людей, облада-

Таблица 2

Положительная символика желтого цвета в диахроническом аспекте

| Коннотация | Пояснение |
|---|---|
| Знак отличия в обществе | Цвет широко использовался в одежде и головных уборах царей. Знаки царской власти – жезл, держава, крест – имеют желтую (золотую) окраску [8, с. 43]. Желтый цвет костюма императора в Китае как посредника между небом и землей символизировал незыблемую власть [9, с. 69]. Обувь царей Вавилона и Персии была желтого (шафранового) цвета |
| Знак божественного могущества и величия, знак общения с богами | Желтый цвет выражал силу солнца и богов в Древнем Египте. Этот цвет – атрибут Аполлона, Зевса, статуй Будды и буддийских монахов. Считалось, что тело и кровь божеств состоят из золота [9, с. 17] |
| Означает супружеское счастье, цвет любви | Невеста в Индии наносит на руки узоры желтой краской, что обещает счастье в браке [8, с. 43].<br>Эмблема любви и согласия в Греции – золотое яблоко; но одновременно это символ несогласия и тех бед, которые оно влечет за собой. В цветовых поверьях глубокой древности одно и то же слово могло обозначать взаимно исключающие противоположности [10, с. 444]. В геральдике золотистый оттенок желтого цвета обозначает постоянство в любви и мудрость [10, с. 448] |
| Желтый цвет лечит болезни и дарует бессмертие в Китае | В Древнем Китае желтый журавль – символ бессмертия [8, с. 43]. Желтому цвету приписывалась лечебная сила. По примете Плутарха считалось, что, если пристально смотреть в золотистые глаза галки, то болезнь перейдет на птицу [10, с. 453] |
| Цвет божественного сияния в христианстве | Золотисто-желтыми изображаются нимбы, окружающие лики святых на иконах. Ритуальное облачение современных священников тоже имеет желтый (золотой) цвет [8, с. 43] |
| Знак мудрости | В древности мавры считали золотисто-желтый оттенок цветом доброго совета [10, с. 448]. Он обладает энергией. Желтый цвет влияет на умственное состояние человека [5, с. 54] |
| Цвет благородства | Согласно «Учению о цветах» И.В. фон Гете, желтый обладает светлой природой и отличается ясностью и нежной прелестью. Желтый приятен в качестве обстановки, будь то платье, занавес или обои. Он производит впечатление роскоши и благородства [10, с. 451] |

Таблица 3

Отрицательная символика желтого цвета в диахроническом аспекте

| Коннотация | Пояснение |
|---|---|
| Олицетворяет грех, предательство и продажность | В Средневековье в желтое должны были одеваться жены палачей и еретиков, а также предатели и матери-одиночки. Желтым крестом на одежде помечали вероотступников [8, с. 44]. Древние мавры ассоциировали блеклый оттенок желтого цвета с предательством и обманом. По мнению раввинов, лимон с блекло-желтым оттенком и резким вкусом был запрещенным плодом с дерева познания добра и зла. Во Франции при Франциске I двери предателей марали желтым цветом. Желтый цвет костюма палача в Испании обозначал предательство виновного. В Париже желтый цвет был цветом обманутых мужей, отсюда выражение *желтый балл*, то есть балл «рогоносцев». В русской культуре выражения «желтые профсоюзы» и «желтый интернационал» обозначают предателей рабочего класса. Современное выражение «желтая пресса» было связано с продажностью журналистов [10, с. 448–449] |
| Цвет предостережения, опасности и агрессии | Желтый флаг в Средневековье извещал о чуме [8, с. 44]. В древнем Египте желтый цвет ассоциировали с пустыней, отсюда – с опасностью и агрессией [9, с. 17] |
| Цвет зависти | В геральдике желтый цвет обозначает непостоянство, зависть, адюльтер [10, с. 448] |
| Цвет ревности | В Англии выражение «он носит желтые штаны (или желтые чулки)» означает, что он ревнует [10, с. 449] |
| Цвет трусости | В американском сленге одно из значений прилагательного yellow – «трусливый», become yellow – «трусить, бояться» [10, с. 449] |
| Цвет неудачи | На желтый цвет (в отличие от золотого) в испанском языке наложены негативные ассоциации, обусловленные историческим фоном, когда в данный цвет были окрашены многие ядовитые вещества. По сей день бытуют народные суеверия, согласно которым желтый цвет приносит неудачи, ассоциируется с жадностью, ревностью и завистью [11, с. 603] |

ющих пылким темпераментом и неутомимой энергией, таких как дети, подростки и молодежь. Поэтому желтый цвет часто используют в детском рукоделии, в молодежном стиле моды, в оформлении игрушек для детей, а также в декоративно-прикладном искусстве наций мира [5, с. 57]. Рассмотрев некоторые предпосылки приобретения прилагательным нецветового символического характера, предпримем попытку систематизировать позитивные и отрицательные символические значения желтого цвета, представив их в табл. 2 и 3.

Употребление цветовых прилагательных в переносных значениях свойственно и русской литературе, начиная с XIX века. Н.А. Кожевникова отмечает, что в традиционной символике желтый цвет – это цвет зависти и неверности, о чем свидетельствуют устоявшиеся словосочетания: желтая зависть, желтая досада, желтая клевета. Автор, анализируя творчество классиков, замечает, что у Ф.М. Достоевского желтый цвет передает чувство внутреннего угнетения и является тоном горечи («желтые обои», «желтые стены», «желтый диван»). В романах А. Белого желтый цвет интерпретируется как зловещий; это цвет разрушения и хаоса, кроме того, он символизирует опасность и провокации («желтый бред лампад», «желто-оранжевой злобой глядели обои») [12, с. 429]. У Б.Л. Пастернака, С.А. Есенина и Ф.К. Сологуб желтый зачастую ассоциируется с осенним увяданием, умиранием («Вянут маки. Желтая досада…»; «желтый ужас листьев»; «желтый тлен», «каждый сноп лежит как желтый труп», «я душой стал, как желтый скелет», «под гармоники желтую грусть») [12, с. 430]. А.А. Ахматова связывает желтый цвет с грехом и роковыми моментами жизни («желтой люстры безжизненный зной», «равнодушно желтым огнем», «над городом желтую муть»).

При этом многие исследователи отмечают, что разные поэты и писатели могут придавать одному и тому же цветовому прилагательному разнообразные коннотации, приписывая цвету самостоятельное значение, ища соответствия цвета и эмоции, абстрагируя конкретность цвета от конкретного явления в систему сопутствующих ему комплексу представлений и ассоциаций. В связи с этим переносное, то есть нецветовое значение прилагательного, одновременно закреплено, но и в какой-то мере свободно. И.А. Фурманов и Н.В. Фурманова отмечают, что желтый цвет связан со спонтанностью самовыражения, а разные его оттенки могут выражать агрессию и недружелюбие. «Золотистые и светлые оттенки желтого цвета олицетворяют интеллект, интуицию, веру и доброту. Темно-желтый цвет олицетворяет вероломство, зависть, честолюбие, скрытность и неверие» [13, с. 204]. Как видим, подобная свобода нецветовых применений слова открывает возможность для индивидуального толкования цвета, возможность выходов за пределы более или менее устойчивой системы символических обозначений.

Интересно проанализировать, как символика прилагательного «желтый», его эмоциональные и оценочные смыслы проявляются в современных англоязычных рекламных слоганах. Прилагательное в структуре сообщения, оказывая ассоциативное воздействие на семантику высказывания, придает ему своеобразный смысл. В ходе проведенного анализа восьмидесяти англоязычных слоганов с прилагательным «желтый», размещенных на одежде, нам удалось выявить шесть групп образных семантических коннотаций, влияющих на восприятие и интерпретацию рекламного сообщения реципиентом.

1. Радость, веселье, праздник, удовольствие, приятное возбуждение

Например: Radiate joy, yellow decoy / Лучистая радость, желтый соблазн. Bold and brilliant, yellow resilient / Смелый и блестящий, жизнерадостный желтый. Laughing is better in yellow / Смеяться лучше в желтом. Yellow blaze, set hearts ablaze / Желтое пламя зажигает сердца. Yellow vibes, cool tribes / Желтое настроение, модные компании. Sunny styles, yellow smiles / Солнечный стиль, желтые улыбки. Yellow strides, joy abides / Желтые брюки, предстоящая радость. Sun-kissed trails, joy prevails / Солнечные тропы, радость торжествует. Yellow the unofficial colour of laughter therapy / Желтый – неофициальный цвет смехотерапии. Yellow it's like happiness you can wear / Желтый это как счастье, которое ты можешь носить. Catch the vibe in yellow tribe / Поймай настроение в желтой семейке. Hello yellow, joy to follow / Привет, желтый; рад выбирать. Cool lemonade, in yellow shade / Прохладный лимонад в желтой тени. Bold and bright, yellow's delight / Смелый и яркий, желтый – это удовольствие. Yellow smiles, last for miles

/ Желтые улыбки длятся на многие мили. Radiant in yellow, beyond mellow / Сияющий желтым цветом невероятно веселый. Go mellow, go yellow / Ходи веселым, желтей.

Основанием для восприятия прилагательного желтый через ассоциацию с весельем, праздником и удовольствием может служить тот факт, что наше понимание желтого цвета легко сопоставляется с солнцем. А всему, что озаряется солнцем, присущи радость, бодрость и нежное возбуждение. Прилагательное *желтый* в приведенных выше слоганах производит эффект теплоты и душевного восторга.

2. Поиск освобождения, снятие напряжения, потребность раскрыться

Например: Yellow spree, be wild and free / Желтое веселье, будь экстравагантным и свободным. When life gets complicated, simplify in yellow / Когда жизнь усложняется, упростите желтым цветом. Banish the blues; wear yellow and amuse / Изгони хандру; носи желтый и развлекайся. Life's spark, choose yellow arc / Жизнь – это искра, выбирай желтую дугу. Yellow palette, ideas ballet / Желтая палитра, балет идей. Yellow is the answer; who cares what the question is / Желтый – это ответ; кого волнует то, каков вопрос. Don't follow, set them with a splash of yellow / Не следуй за ними, расположи их всплеском желтого. Be the yellow in a sea of grey / Будь желтым в море серого. Be a yellow rebel in a world of neutrals / Быть желтым бунтарем в мире нейтральных людей. Be a yellow trendsetter in a world of fashion followers / Будьте желтым законодателем моды в мире последователей моды. Go bright, go yellow, take flight / Ходи яркий, желтей, летай. Be a sunflower on a rainy day, wear yellow / Будь подсолнечником в дождливый день, носи желтый. Embrace your inner sunshine; wear yellow proudly / Прими свое внутреннее солнце; носи желтый с гордостью.

В поиске обоснования данного семантического аспекта слоганов с прилагательным желтый можно предположить следующее: так как один из оттенков желтого цвета получается путем смешения красного и зеленого цветов, то сам желтый в данном случае будет восприниматься как разрядка, расслабление. Красный, ассоциируемый обычно с возбуждением; и зеленый, отождествляемый с напряжением, дают при смешении своеобразный оттенок желтого, который соотносится с исчезновением напряженного состояния, с освобождением. То есть желтый цвет символизирует стремление к развязке.

3. Смелость, храбрость

Например: Yellow attire, sets hearts on fire / Смелый наряд будоражит сердца. Bold in yellow, never shallow / В желтом смелый, никогда не легкомысленный. Yellow dance, take a chance / Желтый танец, рискни. Bold in yellow, never mellow / В желтом смелый, никогда не слабый. Bold imagination, yellow foundation / Смелое воображение, желтый фундамент. Bold and beautiful, in yellow's pull / Смелый и красивый, в желтом сила притяжения. Illuminate in yellow, banish the mellow / Светись в желтом, прогони слабость. Boldly yellow, tagline fellow / Решительно желтый, парень с слоганом. Bold strokes, wear yellow cloaks / Смелые штрихи, носите желтые плащи. Bold and bright, yellow's right / Смелый и яркий, жёлтый – это правильно.

Аргументируя установленный в данном пункте семантический аспект, продолжим рассуждения о желтом цвете как об оттенке, обозначающем поиск освобождения. Получение из смешения красного и зеленого цветов желтого оттенка приводит к возникновению нового психологического состояния. Это состояние человека можно сравнить с перезаряжаемым источником энергии: аккумулятором, который был разряжен и теперь требует новой зарядки. Подобное состояние может быть свойственно людям, склонным не поддаваться чужому влиянию, смелым, твердым, испытывающим потребность в уверенности. Если же напряжение после ожидания не исчезло, то возникает зловещее чувство опасности, которое народные стереотипы также приписывают желтому цвету. Поэтому слоган с прилагательным *желтый* может иметь негативную символическую коннотацию. Например: Bold statements, yellow laments / Смелые заявления, желтые плачи.

4. Остроумие, стремление к новому, современному, к успеху, к предполагаемому лучшему будущему

Например: Go bananas! Yellow is the new cool / С ума сойти! Желтый – это новый улет. Yellow is the new black and white / Желтый – это новый черно-белый.Yellow hues, catch the news / Желтые оттенки, поймай новости. Bright ideas, yellow endeavors. / Яркие идеи, желтые стремления. Vivid yellow, dreams take flight / Ярко-желтый, мечты летят. Bright ideas start with a dash of yellow / Яркие идеи начинаются с оттенка желтого. Stay witty, stay yellow, stay happy / Оставайся остроумным, оставайся желтым, оставайся счастливым. Witty tags, yellow brags / Остроумные бирки, желтое хвастовство. In yellow, do better / В желтом лучше. Because yellow makes everything better / Потому что желтый делает все лучше. Yellow hues, endless clues / Желтые оттенки, многогранные намеки. Clever sunshine, yellow line / Умное солнце, желтая линия. Yellow glint, cool hint / Желтый блеск, классный намек.

Попробуем объяснить этот семантический аспект, вспомнив концепцию цвета, предложенную И.В. фон Гёте. Согласно ей, все темные цвета должны успокаивать, а светлые – возбуждать. Первым из тьмы появляется синий цвет, а из света – желтый. Названные цвета являются основными, все остальные идут из них [7, с. 50]. Желтый, будучи основным цветом, выражает индивидуальную потребность любого человека – раскрыться, проявиться, что обычно означает стремление к успеху, к счастью, к новым свершениям. Именно поэтому особую любовь к желтому цвету приписывают любителям далеких путешествий.

5. Великолепие, роскошь, блеск, яркость

Например: Yellow brilliance, clever resilience / Желтое великолепие, умный запас прочности. Yellow chic, cool mystique. Желтый шик, крутая мистика. Yellow chic, cool and sleek / Желтый шик, модный и гламурный. Shine and shimmer, in yellow glimmer / Сияй и блести в желтом мерцании. Glow with the flow, let yellow show / Светитесь с потоком, пусть желтый показывает. Glow with the flow, yellow / Светитесь вместе с потоком, желтый. Zesty lines, yellow shines / Пикантные линии, желтый сияет. Clever lines, yellow shines / Умные линии, желтый сияет. Radiate light, choose yellow bright / Излучайте свет, выбирайте яркий желтый. Shine bright, wear yellow right / Сияй ярко, носи желтый правильно.

Данная семантическая коннотация может быть обусловлена тем, что в разных контекстах (культурном, психологическом, в сфере дизайна) желтый цвет долго отождествлялся с золотым, считаясь признаком роскоши и изобилия.

6. Заметность, уникальность, стиль, необычность

Например: Eccentric yellow, a style fellow / Эксцентричный желтый, парень со стилем. Yellow because black and white are too mainstream / Желтый, потому что черный и белый – слишком массовая тенденция. Sun-kissed lines, yellow defines / Солнечные линии, желтый определяет. Yellow because life's too short to blend in / Желтый, потому что жизнь слишком коротка, чтобы вести себя, как остальные. Stay golden, wear yellow / Оставайся золотым, носи желтый. Vibrant variance, in yellow's dance / Яркое противоречие, в желтом – это танец. Catch the sun, wear yellow, hun / Лови солнце, носи желтый, дорогуша. Yellow trend, be a friend / Желтый тренд, будь другом. Zest in fashion, yellow passion / Изюминка в моде, желтая страсть. Radiate style, in yellow mile / Излучай стиль на большое расстояние. Yellow is not just a colour; it's a lifestyle choice / Желтый цвет – это не просто цвет; это выбор образа жизни. Bright brigade, in yellow parade / Яркая бригада на желтом параде. Yellow splash, be the flash / Желтый всплеск, будь вспышкой. Glow with pride, in yellow stride / Светись гордостью в желтых брюках. Innovative lines, yellow shines / Инновационные линии, желтый сияет. Yellow ochre, uniqueness smolders / Желтая охра, уникальность очаровывает взглядом.

Прилагательное *желтый* в нецветовой, образной семантической коннотации воспринимается нами через ассоциации с летом, солнцем, теплом, цветущей природой, а потому оно способно создавать ощущение позитивной энергии, стиля, чего-то светлого и сверкающего, запоминающегося и уникального.

Надо признать, что при изучении семантических коннотаций анализируемых примеров обнаруживаются значительные сложности, связанные с поиском аналитического обоснования для появления нового семантического оттенка у

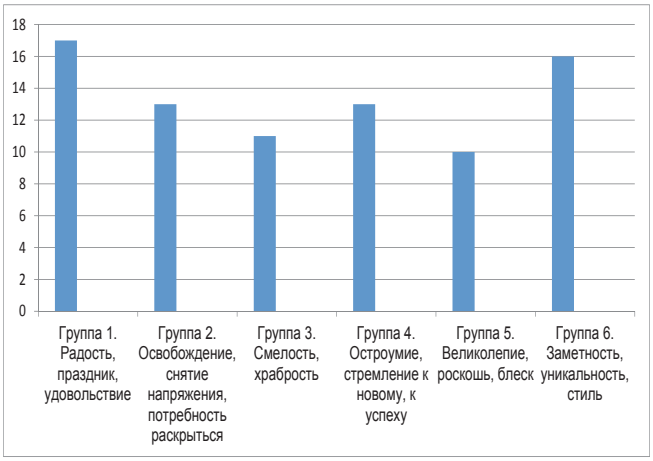



Рис. 1. Количественный анализ семантических коннотаций в англоязычных слоганах с прилагательным «желтый»

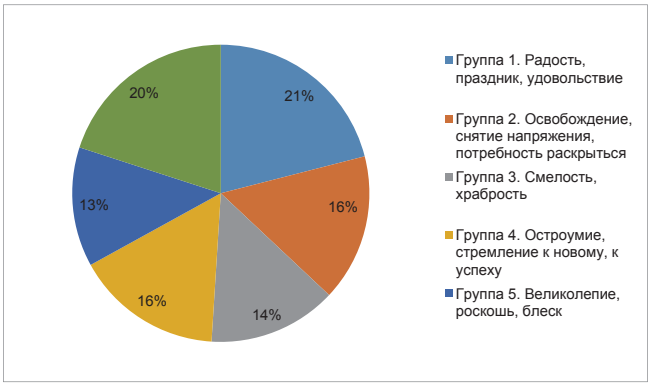



Рис. 2. Процентное соотношение семантических коннотаций в англоязычных слоганах с прилагательным «желтый»

слогана с данным прилагательным. В работе мы опирались на круг устойчивых ассоциаций, связанных с производным смысловым наполнением прилагательного «желтый», учитывая контекст анализируемых примеров.

Для определения частотности встречаемости каждой из шести выявленных групп семантических коннотаций в работе был проведен количественный анализ, результаты которого представлены на рис. 1 и 2.

Как видим, в процентном выражении в каждой группе семантических коннотаций представлено примерно равнозначное количество слоганов. При этом некоторые анализируемые примеры можно отнести сразу к двум группам из-за близости смысловых оттенков. На основе полученных в ходе количественного анализа данных делается вывод о том, что частотность употребления выявленных групп семантических коннотаций, свойственных англоязычным слоганам с прилагательным «желтый», приблизительно одинакова.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие обобщающие выводы:

1. С момента своего появления мода на изображения и надписи на одежде начала распространяться по всему миру, защищая людей, демонстрируя их социальный статус или принадлежность к определенной территории, обращая внимание на общественные проблемы или выражая индивидуальный взгляд на общество, а также привлекая к себе внимание.

2. Изображения и надписи на одежде выполняют следующие функции: защитную, символическую, воздействующую, указательную, отличительную, информирующую и выразительную.

3. Одним из необычных способов создания слоганов на одежде является использование в их тексте прилагательных, обозначающих какой-либо цвет, однако в отвлеченном от своей основной семантики образном, нецветовом значении. При этом производное значение прилагательного образуется на основе устойчивых ассоциаций, принятых в определенном обществе в конкретную историческую эпоху.

4. Среди положительных ассоциаций, свойственных прилагательному «желтый» в диахроническом аспекте можно выделить следующие: знак отличия в обществе, божественное могущество и величие, счастье в любви, бессмертие и отсутствие болезней, мудрость, благородство. К отрицательной символике относят такие стороны, как грех, предательство и продажность, опасность и агрессия, зависть и ревность, трусость, неудача, жадность.

5. Двойственность подобного смыслового наполнения прилагательного «желтый» создает возможность для развития множества образных семантических коннотаций, которые используются копирайтерами при создании слоганов, размещаемых на одежде, с целью повысить эффективность высказывания.

6. Проведенный анализ 80 англоязычных слоганов с прилагательным «желтый» позволил выявить 6 групп свойственных им семантических коннотаций: (1) радость, веселье, праздник, удовольствие, приятное возбуждение; (2) поиск освобождения, снятие напряжения, потребность раскрыться; (3) смелость, храбрость; (4) остроумие, стремление к новому, современному, к успеху, к предполагаемому лучшему будущему; (5) великолепие, роскошь, блеск, яркость; (6) заметность, уникальность, стиль. В рамках анализа также была предпринята попытка поиска аналитического обоснования для появления той или иной коннотации.

7. Количественный анализ показал, что частотность употребления каждой группы образных семантических коннотаций, свойственных англоязычным слоганам с прилагательным «желтый», приблизительно одинакова.

В заключение следует отметить, что данное исследование акцентирует внимание на значимости разработки новых креативных идей для повышения эффективности рекламных текстов. Дальнейшей перспективой для развития темы видится изучение того факта, как ассоциативное образное смысловое наполнение прилагательного «желтый» подкрепляется рядом отвлеченных существительных, с которыми оно вступает в метафорические и метонимические сочетания в тексте слогана. В педагогической плоскости перспективой дальнейшего исследования заявленной проблематики может стать создание комплекса упражнений по обучению студентов направления подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью работе с производными смыслами цветообозначений, направленных на совершенствование их навыков создания эффективных рекламных текстов. Целевая аудитория статьи может включать специалистов, занимающихся созданием рекламных текстов; студентов, изучающих эффективные способы воздействия рекламы на реципиентов; а также преподавателей профильных предметов в сфере рекламы и маркетинга.

Библиографический список


1. Шевченко Д.А., Пономарева Е.В. *Продвижение товаров и услуг: практическое руководство*. Москва: Дашков и К, 2021.
2. Сендеров Д. *Мастер больших продаж. Искусство заключать крупные контракты.* Москва: Альпина Паблишер, 2019.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1984.
4. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д., Бабаева Е.Э. *Проспект активного словаря русского языка.* Москва: Издательский дом «ЯСК», 2010.
5. Колосенцева А.Н. *Учебный рисунок*: учебное пособие. Минск, 2013.
6. Подосинов А.В. *Ex oriente lux! Ориентация по странам света в архаических культурах Евразии.* Москва: Издательский дом «ЯСК», 1999.
7. Ломов С.П., Аманжолов С.А. *Цветоведение*: учебное пособие. Москва: ВЛАДОС, 2014.
8. Селицкий А.Л. *Цветоведение*: учебное пособие. Минск: РИПО, 2019.
9. Никифоренко А.Н. *История стилей в искусстве и костюме*: учебное пособие. Минск: РИПО, 2022.
10. Эйзенштейн С.М. *За кадром. Ключевые работы по теории кино*. Москва: Академический проект, 2020.
11. *Испания и Россия: исторические судьбы и современная эпоха*: коллективная монография. Москва: Международные отношения, 2017.
12. Кожевникова Н.А. *Избранные работы по языку художественной литературы.* Москва: Издательский дом «ЯСК», 2009.
13. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. *Психология депривированного ребенка*: пособие для психологов и педагогов. Москва: ВЛАДОС, 2009.


References


1. Shevchenko D.A., Ponomareva E.V. *Prodvizhenie tovarov i uslug: prakticheskoe rukovodstvo*. Moskva: Dashkov i K, 2021.
2. Senderov D. *Master bol'shih prodazh. Iskusstvo zaklyuchat' krupnye kontrakty.* Moskva: Al'pina Pablisher, 2019.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
4. Apresyan V.Yu., Apresyan Yu.D., Babaeva E.`E. *Prospekt aktivnogo slovarya russkogo yazyka.* Moskva: Izdatel'skij dom «YaSK», 2010.
5. Kolosenceva A.N. *Uchebnyj risunok*: uchebnoe posobie. Minsk, 2013.
6. Podosinov A.V. *Ex oriente lux! Orientaciya po stranam sveta v arhaicheskih kul'turah Evrazii.* Moskva: Izdatel'skij dom «YaSK», 1999.
7. Lomov S.P., Amanzholov S.A. *Cvetovedenie*: uchebnoe posobie. Moskva: VLADOS, 2014.
8. Selickij A.L. *Cvetovedenie*: uchebnoe posobie. Minsk: RIPO, 2019.
9. Nikiforenko A.N. *Istoriya stilej v iskusstve i kostyume*: uchebnoe posobie. Minsk: RIPO, 2022.
10. `Ejzenshtejn S.M. *Za kadrom. Klyuchevye raboty po teorii kino*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2020.
11. *Ispaniya i Rossiya: istoricheskie sud'by i sovremennaya `epoha*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2017.
12. Kozhevnikova N.A. *Izbrannye raboty po yazyku hudozhestvennoj literatury.* Moskva: Izdatel'skij dom «YaSK», 2009.
13. Furmanov I.A., Furmanova N.V. *Psihologiya deprivirovannogo rebenka*: posobie dlya psihologov i pedagogov. Moskva: VLADOS, 2009.


*Статья поступила в редакцию 05.08.25*

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-394-397

***Khalidova R.Sh.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University R. Gamzatov (Makhatskala, Russia), E-mail: rashi-dr@mail.ru*

**ETHNOCULTURAL SPECIFICITY OF THE KARATIN ANTHROPONIMICAL SYSTEM.** The presented article analyzes personal names of the Karatin people from the point of view of their origin, phonetic and grammatical adaptation and the formation of the anthroponymic picture of the world of the Karatin people. The anthroponymic system under study reflects the formation of the anthroponymicon of the Karatin ethnic group based on the traditions and customs of the Karatin people under the influence of ethnic culture, in the close connection of the language with the history of the ethnic group and its worldview. The Karatin personal names themselves are limited in number. The Karatin anthroponymicon is expanded mainly by borrowed names from other cultures. The overwhelming majority of personal names of Karatins are borrowings that have undergone phonetic and morphological adaptation and are perceived by modern Karatins as facts of their native language, although these onyms are not semanticized according to the lexical system of the Karatin language. Borrowed anthroponyms most often have Arabic, Turkic or Persian origin.

*Key words:* **anthroponym, personal name, Karatin ethnic group, borrowings, ethnocultural traditions**

***Р.Ш. Халидова**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: rashi-dr@mail.ru*

# ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КАРАТИНСКОЙ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В представленной статье анализируются личные имена каратинцев с точки зрения их происхождения, фонетико-грамматической адаптации и формирования антропонимической картины мира каратинцев. Исследуемая антропонимическая система отражает формирование антропонимикона каратинского этноса на основе традиций и обычаев каратинцев под влиянием этнической культуры в тесной связи языка с историей этноса и его мировосприятием. Собственно каратинские личные имена представлены ограниченным количеством. Каратинский антропонимикон расширяется преимущественно за счет заимствованных имен из других культур. Преобладающее большинство личных имен каратинцев являются заимствованиями, которые подверглись фонетической и морфологической адаптации и воспринимаются современными каратинцами как факты родного языка, хотя эти онимы и не семантизируются по данным лексической системы каратинского языка. Заимствованные антропонимы чаще всего имеют арабское, тюркское или персидское происхождение.

*Ключевые слова:* **антропоним, личное имя, каратинский этнос, заимствования, этнокультурные традиции**

Актуальность проведенного в данной статье исследования обусловлена отсутствием в лингвистическом дагестановедении работ, анализирующих антропонимы как этнокультурное явление не только каратинского, но и других малых этносов Дагестана. Да и в целом по многочисленным дагестанским языкам нет сколько-нибудь значимых исследований личных имен ни в описательном, ни в сравнительном плане, за исключением даргинского языка [1–4].

Как известно, «этноязыковая структура Дагестана чрезвычайно разнообразна. Несмотря на большое количество исследований лингвистов, этнографов, историков, археологов, культурологов, социологов, на сегодняшний день нет единого мнения среди специалистов о точном количестве этносов и языков, представленных на территории Дагестана. Происходит это по причине неразработанности точных и общепризнанных критериев, разграничивающих язык от диалекта и этнос от этнической группы. Преобладающее большинство дагестанских языков на сегодняшний день находятся под серьезной угрозой исчезновения» [5, с. 358]. Исследуемый нами каратинский язык внесен как в атлас языков, находящихся под угрозой исчезновения ЮНЕСКО [6], так и в «Красную книгу» – этносоциолингвистическую энциклопедию исчезающих языков народов России [7], что также свидетельствует об актуальности данного исследования.

Основная цель статьи заключается в описании личных имен каратинцев с акцентом на их этнокультурную составляющую.

Для достижения данной цели ставились следующие задачи: 1) систематизация собранных нами каратинских антропонимов; 2) представление генетической характеристики каратинских антропонимов; 3) выявление и анализ языковых и этнокультурных особенностей каратинской антропонимической системы.

В качестве объекта исследования в данной статье выступают каратинские личные имена.

Предмет исследования – этнокультурные, генетические и структурно-семантические характеристики каратинских антропонимов.

Научная новизна проведенного в данной статье исследования заключается в том, что в нем впервые представлен лингвокультурный анализ личных имен каратинцев с интерпретацией антропонима как этнокультурного явления. Впервые в научный оборот вводятся ранее не исследованные антропонимы одного из малочисленных дагестанских этносов – каратинского этноса.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается во вкладе в исследование антропонимических систем генетически родственных аваро-андийских языков. Использованная в статье методика комплексного лингвокультурологического исследования онимов может найти применение в изучении антропонимических систем генетически родственных языков, которые в данном аспекте не исследованы.

Практическая значимость проведенного в данной статье исследования видится в том, что накопленный опыт будет полезным в проведении сравнительно-исторических, этимологических и других исследований в области антропонимики близкородственных дагестанских языков.

В статье использованы следующие методы исследования: описательный, лингвокультурологический и этнолингвистический. Для выявления процентного соотношения заимствованных и исконных личных имен и тенденций становления антропонимической системы каратинцев применялся статистический метод. Употреблялись также элементы сравнительного анализа для исследования специфики фонетической адаптации заимствованных личных имен в других родственных дагестанских языках.

Антропонимы и личные имена находятся в соотношении части и целого. Как верно отметили в этой связи Г.Б. Мадиева и В.И. Супрун, «все виды антропонимов объединены общими функциональными признаками – способностью именовать человека и использоваться при обращении к нему. Из них только личное имя обладает высокой степенью индивидуализации денотата: оно есть у каждого человека. Остальные виды антропонимов могут быть факультативными, соотноситься с историко-культурными традициями народа и различаться в этнокультурной диахронии» [8, с. 96].

Пласт собственно каратинских антропонимов представлен незначительным количеством – всего около ста онимов для именования мужчин и вдвое меньше онимов для именования женщин. Это следующие имена:

– мужские: *АДИЛАВ* «Адилав», *АСБИЗОН* «Асбизон», *АХЪУЛАТ* «Акулат», *АХІИЯТ* «Ахият», *АХІИЧО* «Ахичо», *АНДЖУЛАВ* «Анджулав» (имя Анджулав встречается также в близкородственном тиндинском языке) [9, с. 17], *АЗАЙН* «Азайн», *АЙШБЕР* «Айшбер», *ТАНКІИЛАВ* «Танкилав», *КІАРТИЛАВ* «Картилав», *БАДУЗ* «Бадуз», *БАХІРИЧ* «Бахрич», *ВАЗАНА* «Вазана», *ГІАЙСУМ* «Айсум», *ДЕНГА* «Денга», *ГЪВАРЗАТИЛАВ* «Гварзатилав», *ДЕНГАЧО* «Денгачо», *ЗАКЪИБИЛО* «Закибило», *ЗУРКЪАДАН* «Зуркадан», *ИТАРКІО* «Итарко», *ИХАКО* «Ихако», *ИХЪАЛИ* «Ихали», *ИНДИРАВ* «Индирав», *КАПІБУЛА* «Каъбула», *КЪУРУ* «Куру», *КЪУЧІУ* «Кучу», *КЬАЧІИ* «Качи», *КЬУКЬУЛАВ* «Кукулав», *ОРДАШ*.«Ордаш», *САКЪИ* «Саки», *МИСИРБОЧ* «Мисирбоч», *МИСИРХАН* «Мисирхан», *МИХІИДИН* «Михидин», *МОХІОГОРО* «Мохогоро», *ОХОЦИ* Охоци», *ПАРЗУЛАВ* «Парзулав», *ПАСИЛАВ* «Пасилав», *ПАТУХІДИН* «Патухдин», *ПАЧУТІА* «Пачута», *САКЪИДИБИР* Сакидибир», *САКЪУ* «Саку», *САПАН* «Сапан», *САРИТБЕГ* «Саритбег», *САХИ* «Сахи», *САХІАСАН* «Сагасан», *СЕРДИЛАВ* «Сердилав», *СУПИ* «Супи», *ТАВУШ* «Тавуш», *ТАХИ* «Тахи», *ТАХЧИ* «Тахчи», *ТАХЪИ* «Тахи», *ТЕТАЛАВ* «Теталав», *ТІАМИН* «Тамин», *УЗУЛА* «Узула», *УЛАНБЕГ* «Уланбег», *УЛУП* «Улуп», *УМАЙГЬАРИ* «Умайгари», *ХАТІЕРАВ* «Хатерав», *ХІАДУ* «Хаду», *ХІАМАЧУ* «Хамачу», *ХІАССА* «Гасса», *ХІАССУКАРИМ* «Хассукарим», *ХІАЧУ* «Хачу», *ХІЕКЬЕЛАВ* «Хекелав», *ХІОСУ* «Хосу», *ХЪАРА* «Хара», *ХЪИНТАР* «Хинтар», *ЦІАРАГІАН* «Цараган», *ЦІОЛОТІО* «Цолото», *ЧИРАВ* «Чирав», *ЩАХЪУ* «Щаху»;

– женские:

*АЗИБАТ* «Азибат», *АЗМАН* «Азман», *БАХІСАРАТ* «Бахсарат», *БЕГИЗАТ* «Бегизат», *БЕЗИЗАТБИКА* «Безизатбика», *БЕРКУТІА* «Беркута», *ГОМОКИ* «Гомоки», *ГУМСИ* «Гумси», *ГЬАДИЧО* «Гадичо», *ГІУЗИРАТ* «Гузират», *ДЖАНДАТ* «Джандат», *ДЖУГЬАЙРАТ* «Джугайрат», *ЖУБАЙРАТ* «Жубайрат», *КАНЗИ* «Канзи», *КИЗИРПАТ* «Кизирпат», *КЪАНСУ* «Кансу», *КЪУРБАНДИ* «Курбанди», *МАГІИЗО* «Маизо», *МАЗИКО* «Мазико», *МАИЧО* «Маичо», *МАНАХО* «Манахо», *МУРКАНАТ* «Мурканат», *ПАРХАНАТ* «Парханат», *ПАСИЖАТ* «Пасижат», *ПАСИРБИКА* «Пасирбика», *ПАТІАТО* «Патато», *ПАХУЛА* «Пахула», *ТУТУМА* «Тутума», *ТУЧИТІА* «Тучита», *ТІАВСИЙАТ* «Тавсият», *УЛБИЗАТ* «Улбизат», *ХІАНИ* «Хани», *УСАЙМАТ* «Усаймат», *ХЪИЩТІУ* «Кищту», *ЩАПУН* «Щапун».

Большинство мужских имен каратинцев оканчиваются на *-ав*, который является суффиксом принадлежности. Это позволяет предположить, что личные имена репрезентировали семантику принадлежности к определенному тухуму (роду). Из всех мужских имен семантизации (раскрытию значения) поддается только имя *МОХІОГОРО* «Мохогоро», которое состоит из двух компонентов *МОХІО* «магомед» и *ГОРО* «крошечный», т.е. буквальный перевод имени будет «крошечный Магомед». Среди женских имен встречаются онимы со вторым компонентом *бика* «ханша» (*БЕЗИЗАТБИКА, ПАСИРБИКА*), который может свидетельствовать о социальном статусе носителей данных имен.

Корни этнической специфики имен собственных исходят из национальной культуры этноса. Для установления собственно каратинских имен ценным материалом могут стать исторические источники, фольклорные тексты, народные сказания, эпиграфические источники и сказки. Наиболее ценным источником, на наш взгляд, являются эпиграфические источники, поскольку сказки и фольклорные тексты могут быть заимствованы из соседних родственных этносов. Интересный материал по собственно каратинским именам можно получить также из каратинских микротопонимов, содержащих личные имена. «Чаще всего первый компонент двух- и трехкомпонентных каратинских микротопонимов представлен антропонимом, который указывает на принадлежность объекта данному лицу, роду или семейству, например: *Будалдилоб речIчIа* «пещера Будалаевых», *Будалдилоб гьанда* «высотка Будалаевых, *Денгаб гьарчIчIа* «поляна Деньги», *Дибирщуб речIчIа* «пещера Дибира» *Изахъи аркIкIел* «Изака арка», *Имадибирщуб барсе* «утес Имадибира», *Кьукьулащуб бекье* «хлев Кукулава», *Маллаб чIваде* «развалина Маллы», *Мирзаб киле* «хутор Мирзы» и т.д. [10, с. 165].

Эпиграфические памятники, по наблюдениям дагестанских этнографов Ш.М. Хапизова и М.Г. Шехмагомедова, «являются важным источником по антропонимии, поскольку в эпитафиях зафиксированы во многом исконные имена личные, которые с углублением исламизации населения стали уступать свое место арабским антропонимам» [11, с. 14]. Ш.М. Хапизов, М.Г. Шехмагомедов также отмечают особую ценность данных эпиграфики XV–XVIII вв., которые «являются важным источником для установления исконно аварских собственных имён, которые с распространением ислама стали постепенно забываться, находя себе замену в лице арабских имен, воспринимавшихся в качестве «исламских» [11, с. 19].

В эпитафии в одном из селений джарского общества (в Восточном Закавказье) Ш.М. Хапизов обнаруживает собственное имя *Бадаш,* различные формы которого распространены в исследуемом регионе, в том числе и форма *Бадуз* [12, с. 131]. Вариант *Бадуз* имеется и в каратинском языке, что позволяет рассматривать данное имя как общеаваро-андийский антропоним.

В даргинской антропонимистической системе М. Р. Багомедов выделяет следующие «этнолингвистические пласты: исконно-даргинский, арабский, тюркский, персидский, русский» [13, с. 478]. В принципе во всех дагестанских языках можно выделить такую же систему антропонимикона, что свидетельствует о родстве дагестанских языков и их общей истории.

Основной фонд каратинского антропонимикона составляют имена арабского происхождения. Однако на современном этапе развития каратинского языка данные имена не воспринимаются как иноязычные единицы, они, можно сказать, полностью освоены каратинским языком на всех его уровнях (подверглись фонетической и морфологической адаптации) и прочно вошли в этноязыковое сознание каратинцев. Имена арабского происхождения, хоть и не семантизируются с точки зрения каратинского языка, но воспринимаются этническим сознанием как исконно каратинские.

Личные имена, заимствованные из арабского языка, составляют приблизительно 70% от общего количества каратинских онимов. Арабские имена проникли в антропонимическую систему каратинского языка с принятием религии ислам. Возможно, поэтому преобладающее большинство личных имен, заимствованных из арабского языка, так или иначе связаны с религиозными терминами и понятиями. В каратинском языке, как и в других дагестанских языках, наибольшее распространение получили следующие имена арабского происхождения, связанные с религией ислам:

1 Мужские имена: *Асадула* – أسد الله (Asad Allāh) – «Лев Аллаха», *Гlабдула* – عبد الله (ʿAbd Allāh) – «Раб Аллаха», *Гlабдулгlазиз* – عبد العزيز (ʿAbd al-ʿAzīz) – «Раб Великого / Могучего», *Гlабдуразакъ* – عبد الرزاق (ʿAbd ar-Razzāq) – «Раб Дарующего удел», *Гlабдурашид* – عبد الرشيد (ʿAbd ar-Rashīd) – «Раб Наставляющего», *Гlабдубасир* – عبد البصير (ʿAbd al-Baṣīr) – «Раб Всевидящего», *Гlадукарим* – عبد الكريم (ʿAbd al-Karīm) – «Раб Щедрого», *Гlадумажид* – عبد المجيد (ʿAbd al-Majīd) – «Раб Великолепного / Славного», *Гlадусалам* – عبد السلام (ʿAbd as-Salām) – «Раб Дарующего мир», *Гlибадула* – عباد الله (ʿIbād Allāh) – «Рабы Аллаха», *Абакар* – أبو بكر (Abū Bakr) – (букв.: «Отец юного верблюжонка», имя ближайшего сподвижника Пророка ﷺ), *Абдунасир* – عبد الناصر (ʿAbd al-Nāṣir) – «Раб Победоносного», *Асхlаб* – أصحاب (Aṣḥāb) – «Сподвижник», *Бадурдин* – بدر الدين (Badr ad-Dīn) – «Полнолуние веры / религии», *Вахlид* – وحيد (Waḥīd) – «Единственный, неповторимый», *Муслим* – مسلم (Muslim) – «Мусульманин, покорный Аллаху», *Шамсудин* – شمس الدين (Shams ad-Dīn) – «Солнце религии».

2. Женские имена: *Муъминат* – مؤمنة (Muʾminat) – «Верующая», *Джанат* – جنة (Jannah) – «Рай, райский сад», *Пирдваз* – فردوس (Firdaws) – «Высшая степень Рая – аль-Фирдаус», *Кавсарат* – كوثرات (Kawtharāt) – «Изобилия – мн. ч. от Кавсар», *Пашура* – عاشوراء (ʿĀshūrāʾ) – «Название дня – 10-й день месяца Мухаррам» (день, когда Аллах спас пророка Мусу (Моисея) от фараона, разделив Красное море и утопив в нем фараона).

Среди женских личных имен имеются также онимы, не связанные с религией, а характеризующие личностные качества или социальный статус, например: *Джамилáт* – جميلة (Jamīlah) – «Красавица», *Кабират* – كبيرة (Kabīrah) – «Великая, старшая», *Маликат* – ملكة (Malikat) – «Царица / Королева», *Лайла* – ليلى (Laylā) – «имя собственное женское Лейла», *Раисат* — رئيسة (Raʾīsat) — «Женщина-лидер / начальница», *Рашидат* – رشيدة (Rashīdat) – «Благоразумная», *Рахlмат* – رحمة (Raḥmah) – «Милость», *Салимат* – سليمة (Salīmat) – «Здоровая, непорочная», *Тайбат* – طيبة (Ṭayyibat) – «Чистая, добрая».

Особый интерес вызывают нетипичные для арабского языка женские личные имена, представляющие собой одну из форм глагола арабского языка, например: *Узлипат* – أزلفت (Uzlifat) – «Была приближена» – (форма глагола, нетипичное имя),

*Унзилат* – أنزلت (Unzilat) – «Была ниспослана» – (форма глагола, нетипичное имя).

Из заимствованных онимов арабского происхождения имя *Амир* «предводитель», «правитель» встречается у всех дагестанских народов. Среди каратинцев данный оним не получил особого распространения.

В каратинском языке представлены также дагестанские имена, характерные для всего аваро-андо-цезского региона: *БАТIАЛ* «Батал», *ЗАГАЛАВ* «Загалав», *ДОНОГЪОНО* «Доногоно», *БАГЬАДУР* Багадур, *БАДАВИ* Бадави, *ГIАДУ* «Аду», *ГЬАЛБАЦI* «Галбац», *ГЬИТ1ИНАМУХ1АМА* «Гитинамагомед», *ШАПИГI* «Шапи», *ИСАЛАВ* «Исалав», *ДАВУДИЛАВ* «Давудилав», *ИСУБИЛАВ* «Юсупилав», *МАХIАЧ* «Махач», *ХIАБУ* «Хабу», *ЧIЕГIЕРАВ* «Чегерав» и др.

В каратинском языке имеются также имена, представленные во всех дагестанских языках, заимствованные из:

а) арабского языка: АНВАР «Анвар» «светлый», «лучезарный», АХIМАТIИ «Ахмат» «восхваляемый», ИДРИС «Идрис» «старательный», РИЗВАН «Ризван» «довольный», САГIАДУ «Саъаду» «удача», «успех», САГIИД «Саид» «предводитель», «счастливый», САЛИМ «Салим» «здоровый», САЛИХI «Салих» «благой», «праведный», СИРАЖДИН «Сиражудин» «светоч веры», ХIАМЗАТ «Гамзат» «острый», «жгучий», ЗАУР «Заур» «воин», «победитель», ТIАЛХIАТ «Далгат» «растение пустыни» и др.;

б) тюркских языков: ЭЛДАР «Эльдар» «предводитель», ЗАУРБЕГ «Заурбек» **–** «Заур» + «Бек» «побеждающий», РУСЛАН «Руслан» «лев», ТАМАС «Таймаз» «непокорный конь», ХАНГЕРЕЙ «Хангерей» «могучий хан» и др.;

в) персидского (фарси), такие как ЗАЛБЕК «Залбек» **–** Зал + Бек «седой бек»; ДАРБИШ «Дарбиш» **–** «Дарвиш» «бедняк», «нищий», «аскет»; ДЖАХIПАР «Джахпар» **–** «Джахбар» «хранитель мира», ШАМХАЛ «Шамхал» «мушкет», РУСТАМ «Рустам» «могучий», «богатырь» и др.

Как видим, каратинский антропонимикон расширяется за счет заимствованных имен из других культур, в том числе и из русского языка и через русский язык. Чаще всего встречается имя Марям «Мария».

Каратинские личные имена в большинстве своем не являются собственно каратинскими по происхождению и репрезентируют не столько языковые особенности, сколько историко-культурные. Наличие большого пласта личных имен, заимствованных из арабского языка, объясняется не только фактом принятия каратинцами (как и всеми дагестанскими этносами) религии ислам. Этому способствовало также широкое функционирование арабского языка не только в сфере религии, но и в различных отраслях науки и образования. На арабском языке написаны научные трактаты, художественные произведения. Арабский язык был также языком делопроизводства. На основе арабской графики была создана письменность (аджам), общая для всех дагестанских языков.

Тюркские заимствования обусловлены торгово-экономическими связями с тюркоязычными этносами Дагестана – кумыками и азербайджанцами. Персидские заимствования немногочисленны, обусловлены преимущественно культурными связями. Заимствования из русского и через русский язык относятся к более позднему периоду, когда русский язык стал в Дагестане языком межнационального общения.

Перспектива дальнейшего исследования антропонимической системы каратинского языка видится в создании атласа личных имен каратинцев с акцентом на этнолингвистический аспект исследования.

Библиографический список


1. Багомедов М.Р. *Словарь личных имен*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006.
2. Багомедов М.Р. К проблеме создания словарей антропонимов отдельного населенного пункта полиэтнического региона. *Проблемы региональной ономастики:* материалы X Международной научной конференции, посвященной юбилею профессора Р.Ю. Намитоковой. Майкоп, 2016: 38–42.
3. Багомедов М.Р., Алиханова Н.М. Гурбукинские антропонимы в этнолингвистическом аспекте. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 10-3 (64): 74–77.
4. Юсупов Х.А. Исконное и иноязычное в даргинской антропонимической лексике. *Имя. Язык. Этнос:* сборник материалов Всероссийской научной конференции. Якутск, 2018: 84–86.
5. Халидова Р.Ш., Маллаева З.М. Этноязыковая мозаика Дагестана. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 357–359.
6. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Editor: Moseley, Christopher. Note: third edition; Paris: UNESCO, 2010.
7. *Языки народов России. Красная книга.* Энциклопедический словарь-справочник. Москва: Academia, 2002.
8. Мадиева Г.Б., Супрун В.И. Антропонимы как средство выражения национальной культуры. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2010; № 6 (50): 96–102.
9. Айтберов Т.М. Соглашения аварских общин XVIII – начала XIX вв. *Письменные памятники Дагестана XVIII–XIX вв.* Махачкала, 1989: 15–33.
10. Халидова Р.Ш. К вопросу о структурно-семантической организации микротопонимов села Карата. *Материалы XIV Международной научной конференции памяти профессора Мусаева Магомед-Саида Мусаевича*. Махачкала, 2025: 165–167.
11. Хапизов Ш.М., Шехмагомедов М.Г. *Эпиграфические памятники как источники по истории Келебского ущелья XV–XVIII вв. Вестник Института ИАЭ*. 2016; № 1: 4–19.
12. Хапизов Ш.М. *Поселения Джарского общества (историко-географическое и этнографическое описание микрорегиона в Восточном Закавказье*). Махачкала, 2011.
13. Багомедов М.Р., Рабаданова А.Р. Ономастикон даргинской детской литературы. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 476–478.


References


1. Bagomedov M.R. *Slovar' lichnyh imen*. Mahachkala: IPC DGU, 2006.
2. Bagomedov M.R. K probleme sozdaniya slovarej antroponimov otdel'nogo naselennogo punkta poli`etnicheskogo regiona. *Problemy regional'noj onomastiki:* materialy X Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj yubileyu professora R.Yu. Namitokovoj. Majkop, 2016: 38-42.
3. Bagomedov M.R., Alihanova N.M. Gurbukinskie antroponimy v `etnolingvisticheskom aspekte. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 10-3 (64): 74-77.
4. Yusupov H.A. Iskonnoe i inoyazychnoe v darginskoj antroponimicheskoj leksike. *Imya. Yazyk. `Etnos:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Yakutsk, 2018: 84-86.
5. Halidova R.Sh., Mallaeva Z.M. `Etnoyazykovaya mozaika Dagestana. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 357-359.

6. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Editor: Moseley, Christopher. Note: third edition; Paris: UNESCO, 2010.
7. *Yazyki narodov Rossii. Krasnaya kniga*. `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: Academia, 2002.
8. Madieva G.B., Suprun V.I. Antroponimy kak sredstvo vyrazheniya nacional'noj kul'tury. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 6 (50): 96-102.
9. Ajtberov T.M. Soglasheniya avarskih obschin XVIII – nachala XIX vv. *Pis'mennye pamyatniki Dagestana XVIII-XIX vv.* Mahachkala, 1989: 15-33.
10. Halidova R.Sh. K voprosu o strukturno-semanticheskoj organizacii mikrotoponimov sela Karata. *Materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii pamyati professora Musaeva Magomed-Saida Musaevicha*. Mahachkala, 2025: 165-167.
11. Hapizov Sh.M., Shehmagomedov M.G. `Epigraficheskie pamyatniki kak istochniki po istorii Kelebskogo uschel'ya XV-XVIII vv. *Vestnik Instituta IA`E*. 2016; № 1: 4-19.
12. Hapizov Sh.M. *Poseleniya Dzharskogo obschestva (istoriko-geograficheskoe i `etnograficheskoe opisanie mikroregiona v Vostochnom Zakavkaz'e*). Mahachkala, 2011.
13. Bagomedov M.R., Rabadanova A.R. Onomastikon darginskoj detskoj literatury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 476-478.

*Статья поступила в редакцию 05.08.25*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-397-400

***Borisova I.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: ivb66@yandex.ru*

**FUNCTIONAL FEATURES OF CHARACTERS' EXPRESSIVE VOCABULARY IN ANIMATED ENGLISH-LANGUAGE SERIES.** The article investigates linguistic features of English animated series. Special attention is paid to the interpretation of the term "expressivity". The research is focused on the variants of expression at the lexical level. The layers of expressive vocabulary are differentiated. The peculiarities of emotive vocabulary, vocabulary expressing emotions and vocabulary communicating emotions are revealed. The linguistic mechanisms of expressivity are considered in the light of speech, social and communicative contexts. The expressive fund of animation discourse is investigated. Attention is concentrated on the functional potential of expressive vocabulary. A functional and linguistic analysis of the expressive vocabulary of the animated English-language series "Gravity Falls" is carried out in order to recreate its emotional and semantic space. The author attempts to deepen the whole understanding of linguistic processes occurring in modern animation discourse.

*Key words:* **animation discourse, communicative space, multimodality, audiovisual text, animated series, expressivity, expressive vocabulary, emotional impact, linguistic characteristics, media linguistic approach**

***И.В. Борисова****, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: ivb66@yandex.ru*

# ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКСПРЕССИВНОЙ ЛЕКСИКИ ГЕРОЕВ АНИМАЦИОННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЕРИАЛОВ

Статья посвящена языковым особенностям английских мультсериалов. Особое внимание уделяется трактовке термина «экспрессивность». Фокус исследования направлен на варианты проявления экспрессивности на лексическом уровне. Осуществляется дифференциация слоёв экспрессивной лексики. Выявляются особенности эмотивной лексики; лексики, выражающей эмоции; лексики, сообщающей об эмоции. Рассматриваются языковые механизмы экспрессивности в свете речевого, социального и коммуникативного контекстов. Исследуется экспрессивный фонд анимационного дискурса. Внимание акцентируется на функциональном потенциале экспрессивной лексики. Проводится функционально-лингвистический анализ экспрессивной лексики анимационного англоязычного сериала "Gravity Falls"с целью воссоздания его эмоционально-смыслового пространства. Автором предпринимается попытка в целом углубить понимание лингвистических процессов, происходящих в современном анимационном дискурсе.

*Ключевые слова:* **анимационный дискурс, коммуникативное пространство, мультимодальность, аудиовизуальный текст, мультсериал, экспрессивность, экспрессивная лексика, эмоциональная выразительность, языковая характеристика, медиалингвистический подход**

Язык – сложная система, созданная человеческим разумом, которая является средством коммуникации и стимулом для культурного и духовного развития общества. С научной точки зрения язык – это сложная система знаков и символов, организованных по определенным правилам, которые изменялись на протяжении тысячелетий. Эта система не только отражает, но и формирует наше восприятие мира, влияя на то, как мы классифицируем и интерпретируем окружающую действительность. Язык является неотъемлемой частью когнитивных процессов, помогая нам мыслить, запоминать и генерировать новые знания.

При создании любых художественных произведений авторы выстраивают особое концептуальное пространство, эстетические принципы, уникальную и запоминающуюся систему образов, работают над актуальной идеей и ее воплощением и изобретают ярких героев, их характеры и органично продуманный бэкграунд. Живые и правдоподобные образы раскрываются в первую очередь через их взаимодействие с окружающим миром и обществом, а также их мировоззрение, что находит своё отражение в соответствующих языковых особенностях.

Актуальность данного исследования определяется возросшим интересом создателей современных мультипликационных сериалов к использованию их героями экспрессивной лексики для большей эмоциональной выразительности. Это не в последнюю очередь определяет рост популярности среди зрителей многосерийных мультсериалов с захватывающими сюжетами, в которых действуют узнаваемые герои, обладающие яркими, запоминающимися языковыми характеристиками.

В качестве материала исследования выбран анимационный сериал "Gravity Falls" хронометражем 15 часов 20 минут. Данный выбор продиктован тем, что в сериале действуют уникальные персонажи, яркий и своеобразный язык которых представляет собой богатый материал для лингвистических исследований.

Объектом исследования является экспрессивная лексика героев мультсериала "Gravity Falls".

Предметом исследования выступают функциональные особенности данной лексики, формирующие эмоционально-смысловое пространство мультсериала.

Целью работы является выявление, анализ и систематизация ключевых особенностей функционирования экспрессивной лексики в анимационном дискурсе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть языковые механизмы экспрессивности.
2. Исследовать экспрессивный фонд анимационного дискурса.
3. Изучить мультсериал "Gravity Falls"как аудиовизуальный текст.
4. Выполнить функционально-лингвистический анализ экспрессивной лексики, обнаруженной в исследуемом сериале.

В процессе исследования были использованы следующие методы: сплошной выборки, описательный, контекстуальный анализ и метод классификации.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении функционального своеобразия экспрессивной лексики анимационного сериала с учётом особенностей её восприятия современным зрителем.

Теоретическая значимость работы определяется углублением понимания лингвистических процессов, происходящих в современном анимационном дискурсе.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы мультипликаторами для создания более выразительных и коммуникативно эффективных анимационных сериалов.

Язык является важным средством не только общения, но и передачи невербальных знаков, состояния и эмоций. Основным аспектом языка является словарный слой, отвечающий за лексическое многообразие. Изучение специфики лексики позволяет понимать контекст ситуации, семантические нюансы, и значит, успешно осуществлять коммуникацию. По мнению В.В. Виноградова, «особенности употребления слов тесно объединяют лексикологию со стилистикой» [1, с. 183]. В своей работе «Лексикология и лексикография» лингвист выделяет языковые стилистические уровни, а именно: книжная лексика, разговорная лексика, жаргонизмы, диалектизмы, архаизмы, неологизмы, термины, вульгаризмы и грубая лексика, эмоционально-оценочные средства, фигуры речи и тропы. Для нашего исследования особый интерес представляют эмоционально-оценочные средства, а именно – экспрессивная лексика, выражающая отношение говорящего к происходящему. Чтобы перейти к рассмотрению данного аспекта, необходимо в первую очередь обратиться к пониманию термина «экспрессивность».

По мнению В.Н. Телии, экспрессивность – это «не-нейтральность речи, нечто придающее ей необычность и выразительность, связанную с тем, что сиг-

нал, передаваемый языковым выражением, усилен и выделен из общего потока» [2, с. 7]. То есть экспрессивность представляет собой некое отклонение от нормы, цель которого – усилить восприятие смысла, добавить выразительности. О.С. Ахманова конкретизирует данное определение, отмечая, что под экспрессивностью следует понимать «выразительно-изобразительные качества речи, отличающие ее от обычной (или стилистически нейтральной) и придающие ей образность или эмоциональную окрашенность» [3, с. 12]. Л.Х. Бижева считает, что существует два понимания экспрессивности в современной лингвистике. Во-первых, экспрессивность можно считать свойством речи, «проявляющим себя в коммуникативном акте, конструктивным приемом, повышающим выразительные возможности текста». Во-вторых, экспрессивность «оценивается как языковое явление, семантический признак слова» [4, с. 22]. По её мнению, эти подходы не противоречат друг другу, так как отражают сложность и многогранность языка.

Очевидно, что специфика языковых средств может проявляться на различных языковых уровнях, однако для нашего исследования особый интерес представляет лексический уровень проявления экспрессивности. Экспрессивная лексика является подразделом лексики, включающим в себя слова, отличающиеся от стилистически нейтральных. К такой лексике принято относить эмоционально окрашенные слова, выражающие субъективную оценку или использованные с целью повлиять на восприятие ситуации другим человеком. Отечественный лингвист В.И. Шаховский отмечает, что экспрессивную лексику следует разделять на несколько слоев: эмотивная лексика; лексика, выражающая эмоции; лексика, сообщающая об эмоции [5, с. 96].

Эмотивная лексика представляет собой выражение оценочно-субъективного мнения говорящего к явлению или предмету. Например, *потрясающий, отвратительный, интересный*. Кроме того, такие слова используются с целью вызвать нужную эмоцию у реципиента. Подобная лексика обладает яркой эмоциональной окраской, может являться неформальной. Цель использования слов, выражающих эмоции, – передать эмоциональное состояние человека. В этом заключается её принципиальное отличие от эмотивной лексики, которая направлена на выражение субъективного отношения. К подобной лексике чаще относятся эмоционально окрашенные глаголы, существительные и фразеологизмы. Например, *вскрикнуть, засмеяться, волосы дыбом встали.* Лексика, сообщающая об эмоции, в отличие от выражающей эмоции, нейтральна, не окрашена эмоционально и лишь обозначает чувство. Например, *почувствовать страх, испытывать радость*. Такая лексика направлена не на эмоциональное вовлечение реципиента, а на информирование.

В свете вышеизложенного наиболее лаконичной и полной нам представляется классификация Н.А. Лукьяновой, которая включает в себя все вышеперечисленные варианты проявления экспрессивности на лексическом уровне:

1. Средства выражения субъективной модальности.
2. Экспрессивные словоформы.
3. Сравнительные обороты.
4. Фразеологические единицы, пословицы и поговорки.
5. Синонимические и антонимические слова.
6. Единицы одного словообразовательного гнезда, употребляющиеся в одном контексте.
7. Повторы, повторения морфемы.
8. Выражения, в которых явно высказана оценка говорящего как дополнение к общей оценке контекста [6, с. 186–187].

Далее рассмотрим основные функции использования экспрессивной лексики, выделенные В.И. Шаховским в работе «Лингвистическая теория эмоций». Во-первых, Шаховский выделяет эмотивную и экспрессивную функции использования эмоционально окрашенных лексических единиц. По его мнению, «на языковом уровне мышление реализует ту или иную эмоцию через включение в речь нужного в данный момент социально осмысленного средства отражения того или иного эмоционального факта, явления действительности» [7, с. 203]. Выбор лексики является результатом мыслительного процесса, отражает внутреннее эмоциональное состояние человека. Во-вторых, отмечена эксплицирующая, или наводящая функция. Использование экспрессивной лексики связано с «наведением» слушателя на нужную мысль, выделение отдельного предмета. Эта функция «носит индивидуально-личностный характер, она обусловлена ассоциативными связями различных фреймов у различных коммуникантов» [7, с. 216]. С этой целью говорящий может также прибегать к использованию художественно-выразительных средств (сравнение, гипербола, литота), а также синтаксических приемов (повтор, градация, риторический вопрос и восклицание), которые акцентируют внимание реципиента на отдельных аспектах. В-третьих, использование экспрессивной лексики связано с прагматической функцией. Она отвечает за «оказание эмоционального воздействия, изменения отношения адресата и его чувств» [7, с. 217]. Специфика выбора лексики не только напрямую определяет отношение говорящего к предмету, но и влияет на восприятие предмета слушателем, задает ему нужные ассоциации и чувства. В-четвертых, выделяется эмпатическая функция. Правильно подобранная по стилю лексика невероятно важна для построения крепких взаимоотношений. По мнению Шаховского, «нужно добиваться прагматического эффекта миролюбия через изменение сознания (речевого мышления)» [7, с. 225]. Использование экспрессивной лексики помогает добиться этой цели.

Функционирование экспрессивной лексики невозможно полноценно понять вне контекста – речевого, социального и коммуникативного. Именно поэтому при её изучении важно обратиться к понятию дискурса, где выражение эмоций, оценок и намерений приобретает структурированную форму и является элементом многослойного коммуникативного пространства. Дискурс, включающий в себя вербальные, визуальные и аудиальные составляющие, порождает синтетические формы коммуникации, что особенно заметно в современных медиаформатах. В их числе анимация выступает как особый тип мультимодального текста, в котором сочетаются разнообразные знаковые системы. По утверждению В.И. Карасика, «семиотическое пространство дискурса включает специализированные вербальные знаки, а также невербальные символы, такие как визуальные образы, жесты и звуковые коды» [8, с. 351]. Этот постулат о мультимодальности дискурса особенно актуален для данного исследования, поскольку он применим к рассмотрению смысловых конструкций в цифровом медиапространстве, которое объединяет различные коды коммуникации.

В контексте такого понимания мультимодальности представляется необходимым определить, что именно представляет собой анимация как форма аудиовизуального дискурса. По мнению Э.С. Бабошиной, «искусство анимации представляет собой художественно-организованную действительность, в которой образно, точно, с определенной долей акцентирования представлена некая реальность посредством языковых доминант и изобразительного искусства, таких как форма, цвет, композиционная доминанта, сюжет, пространство, динамика, национальный колорит, исторические и др., активно воздействующих на эмоции, чувства, воображение» [9, с. 18]. Таким образом, уже в самом этимологическом значении понятия «анимация» акцентируется идея одушевления и активности, что напрямую соотносится с её функцией визуализации динамики, эмоции и смыслов, то есть придания им зримого, художественно оформленного вида.

В монографии М.В. Каменского, Т.Н. Ломтевой и Н.С. Кабылкиной анимация определяется следующим образом: «искусственное представление движения в кино, на телевидении или в компьютерной графике путем отображения последовательности рисунков или кадров с частотой, при которой обеспечивается целостное зрительное восприятие образов» [10, с. 59]. К языковым особенностям анимации авторы относят простоту языка, образность, эмоциональность, динамичность и использование простых понятных шуток, что отражает специфику её коммуникативного воздействия. Н.Г. Кривуля также отмечает «синтетический характер» анимации, поскольку она «сочетает в себе элементы изобразительного искусства, литературы, театра, музыки и драмы» [11, с. 52]. Исходя из этого, мы представляем анимацию как мультидисциплинарное явление, объединяющее художественную выразительность и техническую организацию, что раскрывает потенциал анимации как многогранного социального и художественного феномена, требующего комплексного анализа. Подтверждение данной мысли мы находим и у Р.Ю. Слепенчука, который рассматривает анимационный дискурс как «сложное структурно-семантическое образование, в котором текст выступает продуктом деятельности нескольких семиотических систем, передающих информацию визуальным и аудиоспособом» [12, с. 99]. Это определение расширяет представление об анимации как о разновидности медиадискурса, обладающего высокой степенью семиотической насыщенности.

Вышеизложенные трактовки дают возможность осознать анимацию как сложное и многогранное явление, сочетающее в себе художественные, технические и коммуникативные аспекты и выявить её способность создавать выразительные визуальные образы и обеспечивать их восприятие, выступая средством передачи смыслов, чувств и культурных значений, при этом обладая характерными языковыми и стилистическими особенностями. Как видим, в рамках медиалингвистического подхода анимационный дискурс рассматривается как форма аудиовизуального текста – поликодового сообщения, объединяющего визуальные и звуковые и вербальные каналы. Подобная структура обеспечивает высокий уровень экспрессии и делает анимацию эффективным инструментом когнитивного и эмоционального воздействия на аудиторию. При этом важно учитывать тот факт, что аудитория в данном случае является одновременно и зрителем, и слушателем, и реципиентом [13].

Материалом для нашего исследования послужил американский мультипликационный сериал “Gravity Falls” («Гравити Фолз» в русском дубляже). Это один из культовых сериалов компании Disney и телеканалов Disney Channel и Disney XD, созданных за последнее десятилетие. Автором его идеи и главным сценаристом является Алекс Хирш. Сюжет произведения строится вокруг приключений близнецов Диппера (Dipper) и Мэйбл Пайнс (Mabel Pines), которые отправляются на летние каникулы в отдалённый город Гравити Фолз, штат Орегон, к двоюродному дедушке Стэну (Grunkle Stan). Прототипами главных героев выступили сам Алекс Хирш и его сестра-близнец Ариэль, а часть сюжета позаимствована из их общих воспоминаний о каникулах в гостях у двоюродного дедушки Стэна.

В эпизодах “Gravity Falls” содержится множество аллюзий на важные исторические события, произведения художественной литературы и другие элементы массовой культуры. К примеру, сцена первой серии “Tourist Trapped”, в которой Мэйбл связали лесные гномы, напоминает о «Путешествиях Гулливера» Джонатана Свифта; целый эпизод посвящен настольной ролевой игре “Dungeons&Dragons” («Подземелья и драконы»), которую сценаристы иронично назвали “Dungeons, Dungeons, and More Dungeons”. Интертекстуальность реализуется не только художественно-театральным способом (через сюжет) или

визуально (путем изображения), но и вербально-графически – через фонетическую игру слов в заглавии эпизодов, как, например, в названии серии “The Golf War”, которая отсылает зрителя к войне в Персидском заливе (“Persian Gulf War”) в 1990–1991 годах. С этой точки зрения данный сериал можно рассматривать как яркий пример анимационного дискурса, реализующего основные черты аудиовизуального текста. Поликодовость, интертекстуальность, семиотическая насыщенность, а также использование других приёмов позволяет воспринимать данный медиапродукт как сложную коммуникативную систему, направленную на вовлечение зрителя в многоуровневое взаимодействие с текстом. Синтез личных, культурных и художественных элементов в структуре сериала обеспечивает его устойчивое присутствие в медиапространстве и формирует прочную эмоционально-когнитивную связь с аудиторией.

Перейдём к поэтапному рассмотрению лексических уровней, на которых отмечается репрезентация эмоционально окрашенной лексики мультсериала. Прежд всего обратимся к экспрессивным словоформам. В их состав входят лексемы с выраженной эмоциональной нагрузкой, а также слова с морфологически маркированной экспрессией. К последним относятся формы с уменьшительно-ласкательными суффиксами, усилительными префиксами, а также намеренно искаженные или модифицированные словоформы, отражающие индивидуальную речевую стратегию говорящего.

В начале первой серии главные герои Диппер и Мэйбл Пайнс предпринимают попытку побега от преследующего их монстра в виде гнома-гиганта: «You may be wondering what we’re doing in a golf cart, fleeing from a *creature of unimaginable horror*». Слова, относящиеся к описанию чудовища, имеют яркую эмоциональную окраску, хотя в данном контексте возможно было употребление синонимичного, более нейтрального выражения (например, *scary monster*). Пафосный тон реплики Диппера дополнительно привлекает внимание зрителя и вызывает интерес к предыстории произошедшего. Использование подобной лексики подчёркивает также эрудированность мальчика, делая образ более многогранным. В той же серии, где ретроспективно показаны события, приведшие к побегу от монстра, Мэйбл рассказывает брату о грандиозных планах на лето, которое они впервые проведут вдали от родителей: «This is our first summer away from home! It’s my big chance to have an *epic* summer romance!». Использование восторженно-оценочного прилагательного *epic* демонстрирует типичную подростковую драматизацию. Более того, это говорит о романтизированном восприятии Мэйбл действительности – она мечтательная натура со склонностью к преувеличению.

Обратимся к лексемам со средней и низкой интенсивностью семантического значения. В эпизоде, когда брату и сестре необходимо определить лидерство в экспедиции по охоте за водным монстром, Мэйбл возражает Дипперу – она не согласна с его званием капитана корабля. Однако мальчик не желает задевать сестру и отвечает ей в мягкой форме: «I’m not sure that’s a *good* idea». В этой ситуации использовано нейтральное слово, чтобы предотвратить возможный конфликт. Решение Диппера объясняется также его скромностью и неуверенностью в себе.

Далее рассмотрим лексику с усиленной экспрессией, достигнутой за счет морфологических изменений. Подобные лексические единицы имеют в своём составе уменьшительно-ласкательные суффиксы: *-y, -ie, -let, -ette* и пр. В репликах романтичной и экстравертной Мэйбл чаще остальных героев используются следующие морфологические трансформации: «It’s a treasure trove of *historic-y, secret-y* things»; «I need some *old-timey* butterscotch»; «Everything is *same-y*, but also *different-y*»; «Oh, you’re not making one of those overcomplicated *listy* things, are you?». Преобладание в речи героини уменьшительных суффиксов делает её образ в глазах зрителей гиперболизировано инфантильным и наивным. Таким образом, диминутивные суффиксы в речи персонажей становятся многофункциональным стилистическим инструментом, который сценаристы используют для передачи индивидуальных черт героев и внутренних конфликтов.

Усилительные префиксы *over-, multi-, hyper-, extra-* служат в английском языке для семантической интенсификации. И хотя использование этих морфем в разговорной речи героев мультсериала – не совсем типичное явление, они несомненно добавляют лексемам оттенок чрезмерности и гротеска. Подобные формы чаще встречаются в авторских неологизмах, которые мы рассмотрим далее. Яркой иллюстрацией данного явления становится реплика Мэйбл: «Oh, you’re not making one of those *overcomplicated* listy things, are you?». В этом примере префикс *over-* в слове *overcomplicated* выражает субъективное восприятие героини попыток Диппера составить идеальный план по улучшению отношений с Вэнди. Он также демонстрирует её пренебрежение и скептицизм относительно романтических рассуждений брата. Сцена, в которой Бад Глифул сжигает куклы с изображением собственного сына, наполнена мрачной иронией: «Forgive me, boy. Your *hyperflamable* merchandise is the only thing keepin’ me going». Герой вынужден сжечь сувениры ради тепла, что превращает слово с префиксом *hyper-* в многослойную метафору. С одной стороны, это буквальная оценка воспламеняемости товара, ставшего топливом для выживания. С другой – саркастичный комментарий, относящийся к развитию семейного бизнеса.

Намеренное искажение языковых норм – ещё одна морфологическая деформация структуры слов. «So you want cheese on that, *hon*?» – использование сокращения *hon* от *honey* в обращении мужа к жене демонстрирует, как морфологическая редукция передает эмоциональную близость. Усечение слова до односложной формы имитирует естественность устной речи, характерную для доверительных отношений. Фамильярность, заложенная в этом искажении, может говорить о длительной семейной жизни. Экспрессивность здесь проявляется не в сложности конструкции, а наоборот, в ее простоте, которая становится маркером неформальности и эмоциональной насыщенности диалога. Другим примером намеренного искажения является обращение близнецов Пайнс к дяде Стэну – *Grunkle Stan*. Оно образовано слиянием слов *great-uncle* (в рус. переводе несколько вариантов – «дядюшка», «дедушка», «дядя») и *grumpy* (рус. аналог – «сварливый»). Синтез этих слов кодирует суть персонажа. Это искажение подсвечивает черту характера Стэна и вместе с тем упрощает обращение к нему – такая форма более лаконична.

Следующей категорией в экспрессивном фонде анимационного дискурса являются элементы субъективной модальности в речи персонажей. К примеру, в реплике Мэйбл «I just wanna say that whoever wins, it’s been a *super* fun party» наречие *super* выполняет двойную функцию. С одной стороны, оно подчеркивает ее искренний энтузиазм, придавая нейтральному слову «fun» особенно радостную коннотацию, с другой – контрастирует с агрессивным и надменным поведением самой богатой девочки города, Пасифики Нортвест, создавая ироничный диссонанс. В диалоге между Венди и Зусом, другим работником Хижины Чудес, реплика «You’re *freaking* me *out*, dude!» раскрывает имплицитное напряжение персонажа. Фразовый глагол *freaking out* (сленговый аналог нейтрального *scaring*) напрямую передает не просто страх, а настоящую панику, вызванную авторитетом мистера Пайнса. Междометия представляют собой дополнительный элемент субъективной модальности. Эти частицы тоже выполняют функцию эмоциональных маркеров, которые передают непосредственную, неожиданную реакцию персонажей на события. Это короткие, но емкие восклицания, которые фиксируют мгновенные чувства и усиливает динамику диалогов, создавая эффект живой неподготовленной речи. В условиях аудиовизуального текста они являются неким связующим звеном между зрителем и героями, визуализируя эмоции через звук и интонацию. Такие восклицания, как «Aww», «Oh! Wow! Eww!», «YAAAAYY!!» или «NOOO!», становятся речевыми акцентами в важных моментах. Например, «Aww» в реплике «*Aww*, Dipper, don’t take it so hard» смягчает назидательность, добавляя нотку сестринской заботы.

Следующей категорией экспрессивности в аудиовизуальном тексте являются элементы звукоподражания. Имитируя реальные или воображаемые звуки, они становятся частью речевой характеристики героев и визуализируют их эмоции через фонетическую игру. Так, в сцене предложения руки и сердца лидер гномов Джефф произносит «Bada-bing, bada-bam», сопровождая этими звуками тот момент, когда он надевает на безымянный палец Мэйбл кольцо. Это звукоподражание имитирует стереотипные магические звуки для старых шоу или фокусов, превращая серьезный жест в фарс.

Также экспрессивность выражается через неологизмы, которые позволяют персонажам выражать уникальные идеи и эмоции через словотворчество: «I cobbled him together from old garbage! A little scrap metal, a little spit, a little *scrapdoodle!*». В реплике старика МакГакета, местного сумасшедшего гения, неологизм образован слиянием *scrap* (рус. аналог – «хлам») и *doodle* (рус. аналог – «каракуль»). Это слово видится некой метафорой, описывающей его подход к изобретательству – процессу, где хаос и спонтанность преобладают над логикой. Также интересен пример использования неологизма в образе Квентина Трэмбли, восьмого с половиной президента Соединенных Штатов Америки: «De-pants-ipation proclamation». Это каламбур, составленный из «Emancipation Proclamation» (прокламация об освобождении рабов) и *de-pants* («отказ от штанов»). Игра слов снижает пафос исторической личности практически до туалетного юмора, демонстрируя подмену реальных ценностей показной эксцентричностью.

Окказионализм – еще одно популярное средство языковой экспрессии персонажей мультсериала. Окказионализмы позволяют «добиться большей оригинальности и непредсказуемости высказывания; спровоцировать собеседников и повернуть беседу в неожиданное русло; придать беседе задушевный, интимный характер; создать атмосферу дружелюбия и доверия; обозначить личный протест против общепринятых морально-нравственных норм» [14, с. 285]. Когда дядя Стэн называет Диппера и Мэйбл *goofus and girl-goofus*, он трансформирует слово *goofy* (рус. аналог – «чудак») в ласковые формы, добавляя гендерный маркер *girl*. За этим окказионализмом скрывается противоречивое отношение Стэна: внешнее пренебрежение, когда он называет детей дурачками, смягчается суффиксом *-us*, звучащим почти по-детски. Для ворчливого деда, чьи чувства часто прячутся за грубоватым юмором, окказионализмы становятся способом выразить заботу, не выходя из образа циничного мошенника.

Ещё одним средством иллюстрации интенсивности эмоций являются авторские речевые формулы. К примеру, фраза, которую дядя Стэн использует в качестве замены ругательств «Hot Belgian Waffles!», стала его визитной карточкой. Эта реплика функционирует в качестве иронического эвфемизма, в котором безобидное блюдо замещает грубую лексику, выделяя нежелание героя следовать социальным нормам в момент раздражения даже в присутствии внуков. Повторяемость же фразы превращает ее в ритуальное восклицание, усиливающее комический контраст.

Таким образом, по результатам проведенного исследования экспрессивной лексики мультсериала “Gravity Falls” было установлено, что ее функционирование тесно связано с поликодовой природой аудиовизуального текста. Анализ

позволил выявить специфику взаимодействия вербальных и невербальных компонентов, благодаря которым экспрессивные элементы выступают главным инструментом формирования эмоционально-смыслового пространства.

Было выявлено, что сериал демонстрирует системное применение экспрессивных словоформ, включая морфологические трансформации, диминутивные суффиксы, усилительные префиксы и искажения, что способствует индивидуализации речи персонажей. Наличие субъективной модальности, выраженной через оценочные слова и междометия, подчеркивает эмоциональные реакции героев, синхронизируя их с визуальным рядом. Звукоподражание и звукоизобразительная лексика выполняют функцию аудиальных маркеров действий, усиливая комический или драматический эффект сцен. Особое место занимают неологизмы и окказионализмы, создающие уникальный языковой ландшафт сериала. Их использование отражает авторскую стратегию словотворчества, направленную на интенсификацию комического нарратива и характеристику персонажа через языковую игру. Фразеологические единицы, включая устойчивые выражения и идиомы, выступают средством культурной референции, одновременно раскрывая скрытые мотивы и внутренние конфликты героев. Установлено, что экспрессивная лексика в “Gravity Falls” выполняет не только эмотивно-оценочную, но и характеризующую функцию, становясь элементом психологического портрета персонажей. Ее интеграция в поликодовую структуру аудиовизуального текста обеспечивает многомерность восприятия.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что экспрессивная лексика в анимационном дискурсе служит средством усиления эмоционального воздействия и инструментом концептуализации художественного мира. Ее анализ в контексте аудиовизуального текста позволяет глубже раскрыть механизмы создания комического, драматического и иронического эффектов, что подтверждает значимость лингвистического подхода к изучению современных медиапродуктов.

В качестве дальнейших направлений исследования можно выделить функционально-лингвистический анализ экспрессивной лексики других англоязычных мультсериалов; анализ экспрессивной лексики российских мультсериалов; сравнительно-сопоставительный анализ полученных результатов с целью выявления особенностей употребления экспрессивной лексики как части национального менталитета. Эти направления могут стать перспективными для специалистов в области лингвистики, искусствоведения, PR-менеджмента.

Библиографический список


1. Виноградов В.В. *Лексикология и лексикография: избранные труды.* Москва: Наука, 1977.
2. Телия В.Н. *Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности.* Москва: Наука, 1991.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* Москва: Книжный дом «Либроком», 2010.
4. Бижева Л.Х. Категории «эмоциональность», «экспрессивность» как объекты лингвистических исследований. *European journal of literature and linguistics.* 2019; № 1: 22–26.
5. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка.* Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1987.
6. Лукьянова Н.А. *Экспрессивная лексика разговорного употребления: Проблемы семантики.* Новосибирск: Наука: Сибирское отделение, 1986.
7. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций.* Москва: Гнозис, 2008.
8. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград: Перемена, 2002.
9. Бабошина Э.С. *Искусство мультипликации как способ формирования художественного восприятия у детей старшего дошкольного возраста.* Тольятти, 2022.
10. Каменский М.В., Ломтева Т.Н., Кабылкина Н.С. *Языковая игра в текстовом пространстве анимационного сериала: лингвокультурный и лингвопрагматический анализ с применением корпусной методологии.* Ставрополь: Параграф, 2024.
11. Кривуля Н.Г. Анимация и мультимедиа между традициями и инновациями. *Анимация как феномен культуры:* материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 2018: 164.
12. Слепенчук Р.Ю. Аксиологическая система анимационного дискурса на материале фильма WALL-E. *Гуманитарные и социальные науки,* 2022; № 4: 99–105.
13. Борисова И.В. Локализация иноязычного контента как средство повышения эффективности межкультурной коммуникации. *Российский социально-гуманитарный журнал,* 2023: № 4.
14. Борисова И.В. Современные тенденции процесса окказионального словообразования в интернет-общении. *Litera.* 2018; № 3: 281–288.


References


1. Vinogradov V.V. *Leksikologiya i leksikografiya: izbrannye trudy.* Moskva: Nauka, 1977.
2. Teliya V.N. *Chelovecheskij faktor v yazyke: Yazykovye mehanizmy `ekspressivnosti.* Moskva: Nauka, 1991.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2010.
4. Bizheva L.H. Kategorii «`emocional'nost'», «`ekspressivnost'» kak ob`ekty lingvisticheskih issledovanij. *European journal of literature and linguistics.* 2019; № 1: 22-26.
5. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka.* Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1987.
6. Luk'yanova N.A. *`Ekspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya: Problemy semantiki.* Novosibirsk: Nauka: Sibirskoe otdelenie, 1986.
7. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij.* Moskva: Gnozis, 2008.
8. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.
9. Baboshina `E.S. *Iskusstvo mul'tiplikacii kak sposob formirovaniya hudozhestvennogo vospriyatiya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta.* Tol'yatti, 2022.
10. Kamenskij M.V., Lomteva T.N., Kabylkina N.S. *Yazykovaya igra v tekstovom prostranstve animacionnogo seriala: lingvokul'turnyj i lingvopragmaticheskij analiz s primeneniem korpusnoj metodologii.* Stavropol': Paragraf, 2024.
11. Krivulya N.G. Animaciya i mul'timedia mezhdu tradiciyami i innovaciyami. *Animaciya kak fenomen kul'tury:* materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 2018: 164.
12. Slepenchuk R.Yu. Aksiologicheskaya sistema animacionnogo diskursa na materiale fil'ma WALL-E. *Gumanitarnye i social'nye nauki,* 2022; № 4: 99-105.
13. Borisova I.V. Lokalizaciya inoyazychnogo kontenta kak sredstvo povysheniya `effektivnosti mezhkul'turnoj kommunikacii. *Rossijskij social'no-gumanitarnyj zhurnal,* 2023: № 4.
14. Borisova I.V. Sovremennye tendencii processa okkazional'nogo slovoobrazovaniya v internet-obschenii. *Litera*. 2018; № 3: 281-288.


*Статья поступила в редакцию 06.08.25*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-400-402

***Rymareva E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: enrimareva@yandex.ru*

**ON THE QUESTION OF THE PROTOTYPE OF TATIANA LARINA IN A.S. PUSHKIN'S NOVEL "EUGENE ONEGIN".** The article analyzes the role of prototypes in creating an artistic image in a literary text. It emphasizes that modern researchers traditionally address the issue of possible prototypes for literary characters. Speaking about the role of prototypes in the analysis of the artistic image of the main character in the novel, which was the result of Pushkin's "cold observations of the mind and sorrowful notes of the heart" [1, p. 7], the author noted the possibility of historical figures (A.N. Vulf, K.A. Sobanskaya, N.V. Kochubey, M. Volkonskaya, E. Vorontsova, and E. Vulf) influencing the creation of the artistic image of Tatiana. The article pays special attention to Natalia Dmitrievna Fonvizina as a possible prototype of Tatyana Larina. The author concludes that the character of the main heroine in Alexander Pushkin's novel "Eugene Onegin" is a composite character and does not have a single real-life prototype, but rather represents the author's imagination. However, the author believes that Natalia Dmitrievna Fonvizina is one of the most likely prototypes of Tatyana Larina.

*Key words:* **A.S. Pushkin, novel "Eugene Onegin," prototype, artistic image, typicality**

***Е.Н. Рымарева,** канд. филол. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: enrimareva@yandex.ru*

# К ВОПРОСУ О ПРОТОТИПЕ ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

В статье подвергается анализу вопрос о роли прототипов при создании художественного образа в литературном тексте. Акцентируется внимание на том, что современные исследователи традиционно обращаются к вопросу о возможных прототипах литературных героев. Рассуждая о роли прототипов при анализе художественного образа главной героини в романе, который явился для Пушкина результатом «ума холодных наблюдений и сердца горестных

замет» [1, с. 7], автор отметил возможность влияния исторических лиц (А.Н. Вульф, К.А. Собаньской, Н.В. Кочубей, М. Волконской, Е. Воронцовой, Е. Вульф) при создании художественного образа Татьяны. Особое внимание в статье уделено Наталье Дмитриевне Фонвизиной как возможном прототипе Т. Лариной. Автор статьи приходит к выводу, что образ главной героини романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» является собирательным и одного реального прототипа не имеет, а является плодом авторской фантазии. Вместе с тем автор считает, что Наталья Дмитриевна Фонвизина относится к числу наиболее вероятных прототипов Татьяны Лариной.

*Ключевые слова:* **А.С. Пушкин, роман «Евгений Онегин», прототип, художественный образ, типичность**

Среди пушкиноведов споры о том, кто послужил автору прототипом создания художественного образа главной героини, не приводят к однозначному ответу, этим и обусловлена актуальность работы. Фокус внимания нашего исследования сконцентрирован на образе Татьяны Дмитриевны Лариной, главной героини романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», и возможных ее прототипах.

Цель нашей работы доказать, что наиболее вероятным прототипом Т. Лариной является Наталья Дмитриевна Фонвизина (урожденная Апухтина). Говоря об образе главной героини романа «Евгений Онегин», следует понимать, что это собирательный образ, характер типический. И все же «прототип» является важнейшей категорией для прояснения связи литературного произведения с «реальностью» [2, с. 176].

Научная новизна исследования заключается в авторском рассмотрении вопроса, связанного с отражением в образе главной героини пушкинского романа черт характера и судьбы Н.Д. Фонвизиной. При рассмотрении теории вопроса мы опирались на труды отечественных литературоведов: В. Набокова, Ю. Лотмана, Н. Бродского, Ю. Тынянова, Ю. Дружникова и других, а также решали следующие задачи: рассмотреть наиболее известные на сегодняшний день версии о возможных прототипах Татьяны Лариной; понять, важно ли было для автора текста указать на сходство с каким-либо реальным лицом, или же это вопрос литературной мистификации; обосновать жизнеспособность гипотезы о том, что

Н.Д. Фонвизина могла быть одним из прототипов, послуживших Пушкину образцом для создания образа главной героини романа «Евгений Онегин».

Теоретическая значимость: автор провел исследование проблемы прототипа главной героини в реалистическом романе Пушкина «Евгений Онегин», обозначил круг реальных лиц, которые могли бы послужить поэту прототипами при создании художественного образа, обосновал большую степень вероятности влияния на поэта истории жизни Н.Д. Фонвизиной. Систематизация данного материала позволит педагогам-словесникам более подробно рассмотреть вопрос о прототипах, который традиционно считается периферийным при изучении пушкинского романа.

Практическая ценность: результаты исследования могут представлять интерес для учителей литературы при анализе романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в школе, в качестве методического материала могут быть использованы при проведении практических занятий по русской литературе для студентов направления подготовки «Филология» с профилем «Отечественная филология (русский язык и литература)».

Методология исследования основывается на общенаучных принципах конкретности, объективности и целостности и включает анализ текста романа, сравнительно-сопоставительный анализ литературного персонажа и возможных прототипов, изучение и систематизацию сведений из исторических источников.

При анализе образа главной героини романа нас занимает вопрос о возможном прототипе. Несомненно одно: симпатии Пушкина к своей героине ярко выражены в романе: «Татьяна, милая Татьяна! // С тобой теперь я слезы лью…» [1, с. 61], «Простите мне: я так люблю Татьяну милую мою!» [1, с. 84].

В. Набоков полагал, что образ Т. Лариной в романе необходимо анализировать с опорой на жизненные прототипы. Он отсылает читателя к рукописи, на которой между черновыми набросками стихов о главной героине имеется авторский «большой рисунок Елизаветы Воронцовой в чепце и шали» [3, с. 258]. Далее он пишет, что в пушкинские времена имя Татьяна считалось простонародным, среди светских барышень и поместного дворянства распространено не было. В черновых записях Пушкина героиня первоначально именовалась Наташей, но «вовсе не потому, что его супруга носила имя Наталья, с которой автор познакомился гораздо позже, спустя 5 лет после создания героини «Евгения Онегина» [3, с. 258].

Н. Бродский считал, что, называя героиню именем Татьяна, автор хотел подчеркнуть «коренную особенность ее личности – почвенность, связанность с простонародным бытом, с «мирной стариной», не уничтоженной в дворянской девушке» [4, с. 84]. Что же касается образа Татьяны, то, по его мнению, «…для зарисовки Татьяны в петербургском свете Пушкин воспользовался живой натурой». И это была Н.В. Кочубей, которой Пушкин был увлечен в лицейские годы. Позже она стала женой графа А.Г. Строганова [4, с. 165].

Ю. Лотман также не оставил без внимания вопрос о прототипе образа главной героини. Он писал: «Может быть, мы обязаны рождением этого образа и черноокой красавице Марии Волконской, и задумчивой Евпраксии Вульф... Но в одном сходятся многие исследователи: в облике Татьяны-княгини есть черты графини, которую вспоминает Пушкин в «Домике в Коломне» [5, с. 26]. На этом акцентирует внимание читателей и Ю. Тынянов: «Юный Пушкин, живя в Коломне, встречал молодую красавицу графиню в церкви на Покровской площади» [6, с. 32].

Рассуждая о неприличном с точки зрения бытовых норм поведения дворян поступке Татьяны – написанию откровенного письма – Ю. Лотман выдвинул такую гипотезу: «… образцом для письма явилось реальное письмо, якобы полученное П от девочки Марии Раевской» [5, с. 231], но отмечал, что серьезных доказательств это утверждение не имеет. Известно, что текст романа написан четырнадцатистрочной онегинской строфой, но «несколько фрагментов выделяются в формальном отношении, и письма Татьяны и Онегина в их числе» [7, с. 52]. Это может быть объяснено, в том числе, и тем, что Пушкину хотелось обратить особое внимание на манеру речи героев, схожую с манерой речи его современников. Рассуждая о Татьяне – светской даме, Ю. Лотман пишет: «Татьяна, сделавшись светской дамой и интеллектуально возвысившись до уровня автора, могла остаться для него героиней народной по типу сознания» [5, с. 348–349]. Он также приходит к выводу, что строчки из романа «А та, с которой образован // Татьяны милый идеал» [1, с. 194] не могут восприниматься в прямом смысле, это литературная мистификация, целью которой является стремление автора обострить «чувство житейской подлинности событий, составляющих содержание романа» [5, с. 373].

Ю. Дружников высказывал мысль о том, что печальный финал отношений Онегина и Лариной очень похож на финал отношений самого поэта с Каролиной Адамовной Собаньской. «…в образе замужней Татьяны Лариной, в которую в восьмой главе влюбляется, долго ее не видев, Онегин, тоже воплотились черты Собаньской» [8, с. 56].

Далее он упоминает еще об одном интересном факте. Когда сестра Пушкина Ольга без благословения родителей тайно обвенчалась со своим избранником, поэт, в отличие от матери, поддержал сестру, но говорил Л.Н. Павлищеву, что сестра «испортила» сюжетную линию развития отношений главных героев романа. Якобы Онегин, по замыслу автора, должен был увезти Татьяну, а теперь не сделает этого шага. То есть Ольга – также возможный прототип Лариной. П.В. Анненков полагал, что в Татьяне запечатлены черты Анны Николаевны Вульф, брат которой высказал в своих дневниковых записях предположение о том, что его сестры, Анна и Евпраксия, явились образцами для создания образов сестер Лариных.

И все же, говоря о проблеме прототипа главной героини романа, мы хотели бы остановиться на одной персоне, которая могла бы (да и считала!) себя прообразом Татьяны. Это Наталья Дмитриевна Фонвизина, урожденная Апухтина.

История ее жизни тесно связана с Сибирью, в частности с Тобольском, в котором она вместе со ссыльным мужем прожила 16 лет. В Тобольске известно место, где был расположен деревянный дом Фонвизиных с садом, в котором Наталья Дмитриевна завела первую в Сибири оранжерею, в нем часто собирались ссыльные декабристы, петрашевцы. Историческим памятником стала тюрьма, в которой Наталья Дмитриевна часто навещала заключенных, передавая им продукты, вещи, поддерживая морально, в том числе и заключенного Ф.М. Достоевского, которому она передала при посещении евангелие со спрятанными в корешке книги деньгами. Здесь же она тесно общалась и с пушкинским лицейским другом Кюхлей (Вильгельмом Карловичем Кюхельбекером, похороненным на Завальном кладбище в г. Тобольске).

В 16-летнем возрасте она была увлечена молодым человеком, который бросил ее, узнав, что состояние родителей невелико. Впечатлительная девушка была потрясена и под видом мальчика хотела бежать в монастырь (благодаря духовнику она приняла постриг и была наречена именем Назарий, духовник же дал ей одежду одного из семинаристов), но была возвращена одним из прежних своих женихов, Верховским, который случайно заехал к Апухтиным и узнал о побеге дочери, и вскоре выдана замуж за М.А. Фонвизина. Позже она встретилась со своим поклонником, московским чиновником Рунсброком, но не проявила к нему никакой симпатии. Известен факт, что родственник Натальи Дмитриевны, Молчанов, считал, что М.М. Солнцев, дядя Пушкина, передал поэту этот эпизод из жизни Фонвизиной, и автор «Евгения Онегина» «опоэтизировал» ее образ в своем творении.

Пушкинской Татьяне 17 лет, Онегину вот-вот исполнится 26, то есть разница между ними составляет почти 9 лет. Разница в возрасте между Н.Д. Фонвизиной и М.А. Фонвизиным составляла более 14 лет. Они поженились в 1822 году, когда Михаилу Александровичу было 33 года, а Наталье Дмитриевне 19. Вскоре после свадьбы Фонвизин вышел в отставку в звании генерал-майора. Еще Н.О. Лернер высказывал предположение о том, что муж главной героини романа мог быть человеком нестарым и приводил доводы о том, что многие современники Пушкина в таком возрасте имели генеральский чин, к примеру, Михаил Орлов стал генералом в 26 лет, а Ф.Г. Кальм – в 36 [9, с. 213–216].

Декабрист Фонвизин за участие в восстании был сослан в Сибирь, куда за ним, оставив двоих малолетних сыновей (которых она больше никогда не увидела), последовала и супруга, разделив все тяготы суровой жизни в ссылке. Она, как и Екатерина Трубецкая, Мария Волконская (Раевская) и другие жены декабристов, считала своим гражданским долгом разделить судьбу мужа. У супругов было рождено еще 3 ребенка, все они умерли в младенчестве. Но Фонвизины

вырастили трех чужих детей, в том числе Машу, дочь прокурора Дмитрия Ивановича Францева, которую Фонвизины взяли под опеку.

В 1853 году Фонвизины возвращаются в родовое имение Михаила Александровича Марьино Бронницкого уезда, а через год он умирает. Спустя два года Наталья Дмитриевна дала согласие на брак с И.И. Пущиным. В 1857 году в имении друга Пущина, князя Эристова, который был единственным свидетелем этого таинства, они обвенчались, но спустя 2 года и Пущин ушел из жизни. Он был похоронен рядом с первым супругом. Сама же Наталья Дмитриевна умерла спустя 10 лет и была похоронена рядом с родителями на территории Покровского монастыря.

О внешности Натальи Дмитриевны Фонвизиной можно судить по шести портретам, дошедшим до наших дней: миниатюра акварелью и гуашью на слоновой кости неизвестного художника, акварельный портрет кисти Н.А. Бестужева, портрет маслом Г.Г. Белова и три портрета М.С. Знаменского, который до 23-летнего возраста лично общался с семьей Фонвизиных.

На одном из портретов М.С. Знаменского она изображена в коричневом платье с кружевными рюшами, ажурным бантом и висящей на цепочке неразлучной табакеркой. Сохранился набросок героини романа, сделанный самим Пушкиным. «На левом поле черновика (2370, л. 7 об; воспроизведено Эфросом на с. 203) рядом со стихами 5–7 Пушкин сделал набросок Татьяны – изящная фигура в задумчивой позе со склоненной на руку головой, темные волосы спадают на обнаженное плечо, в разрезе легкой сорочки едва обозначена ложбинка между грудей» [3, с. 333]. Портрет Знаменского и зарисовка Пушкина имеют сходство, но, конечно, по этим изображениям никак нельзя судить о внешнем сходстве литературного персонажа и реального прообраза, кого бы мы ни подразумевали.

М.С. Знаменский, выдающийся общественный и культурный деятель второй половины XIX века, художник, публицист и писатель, в своих «Исторических окрестностях города Тобольска» зафиксировал такое утверждение: «Да, читатель, вот куда капризом судьбы перенесена была пушкинская Татьяна, или, правильнее сказать, та особа, с которой наш поэт списывал героиню Онегина» [10, с. 296]. Многие декабристы также полагали, что Фонвизина – прототип Лариной, об этом писала и М.Д. Францева, и С.В. Максимов, и тому есть объяснение. Это тайная, но долгие годы неразделенная любовь его лицейского друга Жанно. Иван Иванович Пущин не имел семьи, хотя и жил какое-то время в ссылке с женщиной, которая родила ему ребенка. По мнению многих исследователей, он всегда любил только Н.Д. Фонвизину, именно поэтому не женился на другой.

11 января 1825 года Пущин посетил поэта в Михайловском. Скорее всего, Пушкин читал отрывки из «Евгения Онегина» своему бесценному лицейскому другу. Это посещение – свидетельство не только нежнейшей дружбы, но и определенного рода отваги. Ведь Пушкин находился под домашним арестом, и посещение опального поэта грозило Пущину серьезными последствиями, но он предпочел поддержать друга, потому что он не только «первый друг», но и «друг бесценный». Можно предположить, что Пущин рассказал поэту историю жизни своей возлюбленной. Примечательны также такие факты: в личной переписке И.И. Пущин называл Наталью Татьяной, а она его Онегиным.

«Тема «Евгений Онегин» взята Пушкиным именно из жизни Натальи Дмитриевны; этот эпизод и многие подробности были ему переданы одним из общих их знакомых» [11], – уверяла в своих воспоминаниях М.Д. Францева. Она сопровождала Н.Д. Фонвизину в Бронницы из Сибири, при ней умер М.А. Фонвизин, она знала историю взаимоотношений своей покровительницы с Пущиным не понаслышке, а от первого лица и утверждала, что Наталья Дмитриевна «…как громом поражена неожиданно сделанным им ей предложением» [11]. Решение о том, выходить ли ей замуж за Пущина, было принято у чудотворной иконы Знамения Божией Матери в Абалацком мужском монастыре случайным выбором билета с двумя ответами «выходить» и «не выходить». Будучи 52-летней дамой, в переписке с Пущиным она с присущей ей ироничностью писала, что в ней снова «ожила Таня Евгения Онегина» [11].

Много схожести мы наблюдаем и в характерах пушкинской Татьяны, и Натальи Дмитриевны. Автор на протяжении всего романа показывает читателям духовное развитие героини: от романтичной и набожной деревенской девушки до светской барышни. Это дорога нравственного роста героини. В детстве ей были чужды детские шалости, забавы. «Она в семье своей родной казалась девочкой чужой», – пишет Пушкин [1, с. 45].

По воспоминаниям М.Д. Францевой и «…в характере Натальи Дмитриевны много было странного и непонятного для света». Обладая даром красноречия, она была очень начитана, умна и «в высшей степени духовно-религиозно развита» [11]. Также ее воспитанница отмечает, что Фонвизина была женщиной решительной и твердой в своих убеждениях. Эту твердость духа мы наблюдаем и у Татьяны Лариной. Как и героиня романа, Наталья Дмитриевна пожертвовала пылкими идеалами юности, ей также были свойственны изысканная простота, спокойствие и постоянство. Возвышенное отречение героини от сокровенного чувства «Я вас люблю, к чему лукавить» [1, с. 192] во имя святого таинства брака и верности супругу и нравственным идеалам говорит о ее сопричастности к общенародным, общенациональным ценностям.

Слова «Я другому отдана и буду век ему верна» [1, с. 192–193] звучали для современников Пушкина совершенно иначе, чем для нас. И свидетельствовали о твердости не только нравственной, но и религиозной. «Наталья Дмитриевна Фонвизина, с молодых лет отличавшаяся набожностью, в зрелых летах эту религиозность применила в Тобольске исключительно к делам христианского милосердия», – вспоминал С.В. Максимов [12, с. 359]. М.Д. Францева была убеждена, что Пушкин взял тип Натальи Дмитриевны из юной ее жизни.

Мужеством и стойкостью Фонвизиной искренне восхищался Л.Н. Толстой, когда он рассматривал возможность написания романа о декабристах, то предполагал посвятить Наталье Дмитриевне одну из глав.

Таким образом, мы полагаем, что при рассмотрении вопроса о прототипе главной героини романа следует исходить из того, что назвать с высокой степенью достоверности какой-то конкретный реальный прототип нельзя, поскольку это образ собирательный, вобравший в себя черты многих современниц Пушкина. При его создании автор опирался на реальные впечатления о знакомых женщинах, которые оставили глубокий след в его памяти. Типичность его обусловлена реальностью, чертами пушкинского времени. Наталья Дмитриевна Фонвизина, на наш взгляд, относится к числу наиболее вероятных прототипов для создания художественного образа Татьяны Лариной. Еще не одно поколение читателей и исследователей творчества великого поэта будет стремиться найти ответ на вопрос о том, кто явился прообразом главной героини пушкинского романа.

Библиографический список


1. Пушкин А.С. *Евгений Онегин*. Москва: Public Domain, 1833.
2. Рейтблат А.И. Прототип как научная категория. *Новое литературное обозрение*. 2024; № 185: 175–189.
3. Набоков В.В. *Комментарий к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»*. Санкт-Петербург: Искусство – СПБ, ОКПБ «Набоковский фонд», 1998.
4. Бродский Н.Л. *Комментарий к Евгению Онегину.* Москва: Книга по требованию, 2014.
5. Лотман Ю.М. *Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий:* пособие для учителя. Ленинград: Просвещение, 1983.
6. Тынянов Ю.Н. *Пушкин и его современники*. Москва: Наука, 1969.
7. Богинская А.П. О передаче формально выделенных фрагментов в переводе (на материале французских переводов «Евгения Онегина»). *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2021; Т. 21, Выпуск 1: 51–57.
8. Дружников Ю. *Дуэль с пушкинистами.* Москва: Хронограф, 2001.
9. Лернер Н.О. *Рассказы о Пушкине*. Ленинград: Прибой, 1929.
10. Знаменский М.С. *Исторические окрестности города Тобольска*: Тюмень: СофтДизайн, 1997.
11. Францева М.Д. *Воспоминания.* Available at: http://decabristy-online.ru›franzeva.htm/
12. Максимов С.В. *Собрание сочинений*: в 7 т. *Сибирь и каторга*. Москва: Книжный клуб Книговек, 2010; Т. 1, Часть I–II.


References


1. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin*. Moskva: Public Domain, 1833.
2. Rejtblat A.I. Prototip kak nauchnaya kategoriya. *Novoe literaturnoe obozrenie.* 2024; № 185: 175-189.
3. Nabokov V.V. *Kommentarij k romanu A.S. Pushkina «Evgenij Onegin»*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo – SPB, OKPB «Nabokovskij fond», 1998.
4. Brodskij N.L. *Kommentarij k Evgeniyu Oneginu.* Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2014.
5. Lotman Yu.M. *Roman A. S. Pushkina «Evgenij Onegin». Kommentarij:* posobie dlya uchitelya. Leningrad: Prosveschenie, 1983.
6. Tynyanov Yu.N. *Pushkin i ego sovremenniki*. Moskva: Nauka, 1969.
7. Boginskaya A.P. O peredache formal'no vydelennyh fragmentov v perevode (na materiale francuzskih perevodov «Evgeniya Onegina»). *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2021; T. 21, Vypusk 1: 51-57.
8. Druzhnikov Yu. *Du`el' s pushkinistami.* Moskva: Hronograf, 2001.
9. Lerner N.O. *Rasskazy o Pushkine*. Leningrad: Priboj, 1929.
10. Znamenskij M.S. *Istoricheskie okrestnosti goroda Tobol'ska*: Tyumen': SoftDizajn, 1997.
11. Franceva M.D. *Vospominaniya.* Available at: http://decabristy-online.ru›franzeva.htm/
12. Maksimov S.V. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. *Sibir' i katorga.* Moskva: Knizhnyj klub Knigovek, 2010; T. 1, Chast' I-II.


*Статья поступила в редакцию 06.08.25*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-403-405

***Korzova E.N.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: en.korzova@mpgu.su*

**THE CONVERGENCE OF TEXTUAL CONNECTIONS IN THE STRUCTURE OF THE ENGLISH-LANGUAGE FICTION DISCOURSE.** The article considers features of functioning and means of establishing textual connections in the English-language fiction text based on the novel "Sweet Sunday" by John Steinbeck. The coherent structure of a fiction text is formed as a result of the convergence of various textual connections: thematic, logical-semantic, structural, conceptual. The analysis reveals that textual connections at the content level are realized by specific linguistic means, including key words, lexical-semantic substitutions, conjunctions, introductory words, lexical and syntactic repetitions, incomplete constructions, nominative chains. The realization of conceptual connections takes place at the level of subtext, reflecting the deep meaning of a fiction work. Concluded is that creating coherent text structure involves the use of a wide range of textual connections, which are realized by means of explicit and implicit means. The convergence of textual connections is particularly evident in a fiction text, which is explained by the complexity and expressiveness of this phenomenon.

*Key words:* **fiction text coherence, thematic connections, logical-semantic connections, conceptual connections, key words, endophora, exophora**

***Е.Н. Корзова****, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: en.korzova@mpgu.su*

# КОНВЕРГЕНЦИЯ ТЕКСТОВЫХ СВЯЗЕЙ В СТРУКТУРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются особенности функционирования и способы установления текстовых связей в англоязычном художественном тексте на материале романа Джона Стейнбека «Благостный четверг». Связная структура художественного текста формируется в результате конвергенции многообразных текстовых связей: тематических, логико-семантических, структурных, концептуальных. В ходе анализа устанавливается, что текстовые связи на уровне содержания реализуются за счет соответствующих языковых средств, включающих ключевые слова, лексико-семантические замены, союзы, вводные слова, лексические и синтаксические повторы, неполные конструкции, номинативные цепочки. Реализация концептуальных связей происходит на уровне подтекста, отражающего глубинный смысл художественного произведения. Можно сделать вывод, что при создании связной структуры текста задействован весь арсенал текстовых связей, реализующихся посредством эксплицитных и имплицитных способов. Особенно наглядно конвергенция текстовых связей проявляется в художественном тексте, что объясняется сложностью и выразительностью данного явления.

*Ключевые слова:* **связность художественного текста, тематические связи, логико-семантические связи, концептуальные связи, ключевые слова, эндофора, экзофора**

Актуальность работы определяется тем, что функционирование многообразных текстовых связей является важным аспектом развития механизмов текстообразования в целом и создания целостной структуры художественного произведения в частности. Построение связного художественного текста осуществляется посредством целого арсенала содержательных, тематических, лексических, грамматических, концептуальных связей как при помощи эксплицитных языковых средств, так и за счет неявных, имплицитных способов. Данный фактор нуждается в тщательном анализе и углубленном понимании.

Цель исследования заключается в системном описании различных типов текстовых связей, а также в выявлении закономерностей их взаимодействия с целью создания связного произведения на материале англоязычного художественного текста.

Объектом исследования выступает художественный дискурс, поскольку именно в данном типе дискурса особенно наглядно проявляется конвергенция текстовых связей. Специфика художественного текста заключается в его многоуровневой структуре: он содержит не только явный смысл, но и скрытые значения, подтекст, символику.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) описать основные подходы к изучению текстовых связей в зарубежной и отечественной лингвистике; 2) рассмотреть разнообразные типы связей, обеспечивающих связность и целостность художественного текста на разных уровнях; 3) проанализировать механизмы взаимодействия разноуровневых связей на материале англоязычного художественного дискурса.

Научная новизна заключается в том, что в работе впервые представлен комплексный типологический анализ разноуровневых текстовых связей, а также проведено исследование их многогранного взаимодействия, в результате которого возникает целостное художественное произведение.

Теоретическая значимость работы обусловлена возможностью применения результатов типологизации текстовых связей для уточнения понятийного аппарата теории текста, что, в свою очередь, способствует более точному описанию процессов порождения цельного текста и механизмов его интерпретации. Анализ конвергенции многообразных текстовых связей в структуре художественного дискурса дает основание для дальнейшего исследования способов реализации связности в текстах различной жанрово-стилевой направленности.

Практическая значимость данной работы выявляется в применимости результатов исследования в области прикладной лингвистики, связанной с обработкой и генерацией текстовой информации, затрагивающих механизмы связности текста. Кроме этого, к результатам работы можно обращаться при проведении занятий по дисциплинам, связанным с анализом и интерпретацией текста, таких как нарратология, стилистика, лингвистический анализ текста, а также для разработки учебных материалов, направленных на формирование умений создавать связные и логически структурированные тексты.

Методы исследования включают метод теоретического анализа для типологизации текстовых связей; лингвистическое описание с элементами структурно-семантического анализа для выявления закономерностей их функционирования в художественном дискурсе; сопоставительный метод при определении функциональных особенностей текстовых связей разного типа при взаимодействии.

Теоретические основы анализа текстовых связей в зарубежной лингвистике закладываются в работах М.А.К. Халлидея и Р. Хасана, которые рассматривают связность на уровне формальных средств (референция, субституция, эллипсис, конъюнкция), соотносящихся с определенным аспектом связности текста [1, с. 109]. Преодолеть проблему формализации средств связи помогла теория локальных и глобальных связей Т.А. ван Дейка. По мнению ученого, наряду с локальными связями, выраженными формальными связующими средствами, в тексте реализуются глобальные ситуативные модели, строящиеся на основании индивидуальных знаний и опыта за счет ключевых слов, повторной номинации, изотопии, синтаксических повторов [2, с. 57]. В дальнейшем положения данной теории послужили основанием для многочисленных исследований функционирования связности в текстах различных жанров и стилей, описанных в работах зарубежных и российских лингвистов: Д. Фитрианы [3], Х.Н. Галимовой [4], Н.В. Мамоновой [5] и др.

Фундаментальные отечественные исследования текстовых связей разных типов берут начало в трудах И.Р. Гальперина, И.В. Арнольд, О.И. Москальской. Так, И.Р. Гальперин дает такое определение текстовым связям: «… особые виды связи, обеспечивающие континуум, то есть логическую последовательность (темпоральную и/или пространственную), взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.» [6, с. 74]. И.В. Арнольд подробно описывает лексические (синонимия, антонимия, семантическая производность и др.) и синтаксические (предложные обороты, придаточные предложения и др.) типы связей в структуре художественного текста [7]. О.И. Москальская делает акцент на установлении смысловых связей в тексте при помощи повторов ключевых слов как формальных индикаторов структурной и коммуникативной целостности текста [8]. Существенно углубляют понимание механизмов взаимодействия текстовых связей на разных уровнях исследования таких российских лингвистов, как Т.В. Милевская [9], В. А. Лукин [10], М.Я. Блох [11].

Неоднозначность трактовок и многообразие подходов к изучению текстовых связей, акцентирующих различные аспекты их функционирования, дают основание для обращения к системному анализу средств связей в тексте. Мы попытаемся наглядно описать закономерности функционирования связей на обозначенных уровнях текстовой структуры с опорой на конкретные способы их выражения. Для анализа многообразных типов текстовых связей и закономерностей их взаимодействия в художественном тексте мы обратились к роману Джона Стейнбека «Благостный четверг» (Sweet Thursday). Короткий фрагмент служит наглядным примером сложного переплетения текстовых связей, в результате которого возникает глубокое художественное произведение, автор которого заслуженно удостоен Нобелевской премией за реалистический и поэтический дар. Отрывок представляет главного героя по имени Док, прогуливающегося по пляжу и размышляющего о своей унылой и одинокой жизни.

«Doc walked on the beach beyond the light house. The waves splashed white beside him and sometimes basted his ankles. The sandpipers ran ahead of him as

though on little wheels. The golden afternoon moved on toward China, and on the horizon's edge a lumber schooner balanced.

On Doc's left the white sand dunes rounded up, and behind them the dark pine trees seemed to hold a piece of night throughout the day. Doc thought, Under stimulation there is increased pulsing like a man under physical or emotional strain, something like the release of adrenaline – but no way to prove it. No more specimens until spring tides.

His middle voice argued, "Maybe you don't believe any of it. Why can't you laugh at yourself? You could once. You're trapped in a cage of self-importance."

"Lonesome!" the low voice cried in his guts. "No one to receive from you or give to you. No one warm enough and dear enough." Doc wanted desperately to go back to his old life – the hopeless wish of a man wanting to be a little boy, forgetting the pain of little boys. Doc dropped to his knees and dug a hole in the damp sand with a scooped hand. He watched the sea water seep in and crumble the sides of the hole. A sand crab scuttled away from his digging fingers» [12].

Исходной точкой порождения текста выступает тема, определяемая замыслом автора и выражающая основной предмет изложения. Единое тематическое пространство текста, в рамках которого происходит последовательное развертывание содержания, обеспечивается ***тематическими связями.*** Установление тематических связей происходит за счет ключевых слов, которые помогают четко обозначить предмет сообщения. Ключевые слова распределяются по всему тексту, поддерживая и развивая тему целого произведения, которая, в свою очередь, формируется из отдельных микротем. Однако повторяемость одних и тех же слов в художественном произведении неизбежно приводит к однообразию его структуры, вследствие чего снижается выразительность текста. С целью недопущения избыточных повторов ключевых слов автор обращается к лексико-семантическим заменам: синонимическому, антонимическому, стилистическому, тематическому повторам, родовидовой замене, повтору однокоренных слов. Ключевые слова и их лексико-семантические замены образуют внутритекстовое тематическое поле, обеспечивая содержательную связность произведения.

Текст анализируемого отрывка демонстрирует переплетение двух микротем – морской пейзаж и внутреннее состояние героя. Тематическое пространство «морской пейзаж» устанавливается за счет ключевого слова *sea* и лексико-семантических замен *sea water, waves, tides,* которые дополняются словами и выражениями, образующими внутритекстовое тематическое поле: *beach, light house, schooner, dunes, splash*. Одновременно в тексте выстраивается тематическое поле, связанное с эмоционально-психологическим состоянием героя, представленное ключевым словом *lonesome* и выражениями, соотносящимися с указанной темой: *a cage of self-importance, under physical or emotional strain, the release of adrenaline, the hopeless wish.* Пересечение тематических связей создает текстовое пространство, в котором внешняя окружающая среда и внутренний мир героя тесно взаимодействуют.

Ключевые слова определяют основные темы текстовых отрезков, которые структурируются при помощи ***логико-семантических связей***. Логико-семантические связи устанавливают смысловые отношения между отдельными микротемами текста, способствуя созданию логически последовательного и связного произведения. Установление данных отношений происходит, как правило, за счет таких языковых единиц, как союзы и союзные слова, наречия, водные конструкции и пр. Таким образом, тематическая связность текста обеспечивается повтором ключевых слов, которые функционируют как «узлы», соединённые логико-семантическими связями. Так, в представленном отрывке используются временные и пространственные маркеры (*beyond the lighthouse, on Doc's left, behind them, the golden afternoon*), которые локализуют героя и события, формируя последовательную структуру повествования. Логическая связь между условием и результатом прослеживается в предложении *No more specimens until spring tides***,** подчеркивающая, что недостаток образцов обусловлен отсутствием приливов. Противопоставление между наблюдением и невозможностью его доказать выражается союзом *but.* Все указанные средства обеспечивают логическую и смысловую связность текста.

Указанные механизмы установления содержательно-смысловых связей отображаются на структурной организации текста. ***Структурные связи*** реализуются за счет формально-грамматических средств на морфологическом и синтаксическом уровнях. Оформление высказываний в соответствии с категориями лица, числа, рода, времени, вида, наклонения обеспечивает структурно-грамматическую связь между предложениями на уровне морфологии. Соединение отдельных тематических отрезков в единое целое происходит посредством синтаксического параллелизма, эллипсиса, парцелляции, сегментации, усечения. Данные средства актуализируют недостающие элементы в структуре текста, тем самым выполняя связующую функцию. Именно за счет структурных связей становится возможным восприятие и интерпретация текста как связного речевого произведения.

В представленном фрагменте структурные связи проявляются на уровне морфологии через глаголы в форме прошедшего времени *walked, splashed, basted, ran ahead, balanced*, которые уточняют временные и аспектуальные отношения между событиями, объединяя их общим планом существования. На уровне синтаксиса структурная связность реализуется за счет сочинительных союзов *and, but*: они служат созданию последовательности или контраста событий, соединяя предикативные части в единое высказывание. Предикативные комплексы с инфинитивом и причастием (*watched the sea water seep in, a man wanting to be, forgetting the pain)* обогащают основное высказывание дополнительными деталями, динамично изображая смену событий. В тексте обнаруживаются многообразные параллельные конструкции: *Doc walked, the waves splashed, the sandpipers ran ahead, the golden afternoon moved on, a lumber schooner balanced* или *no way to prove it, no more specimens, no one to receive, no one warm enough and dear enough.* Тесная связь между предложениями проявляется также за счет неполных конструкций, способных реализовать коммуникативную функцию только за счет взаимосвязи с другими предложениями, например, *You could once.* Данные грамматические связи обеспечивают непрерывность повествования художественного произведения на уровне формальной структуры.

Наряду со связями, обеспечивающими внутреннюю организацию смыслового единства, в текстовом пространстве функционируют ***референциальные связи***, которые соотносят языковые единицы с реальными или вымышленными ситуациями. Данные связи могут отсылать к элементам вне текста (экзофорические связи) или соотносится с элементами внутри текста (эндофорические связи). Экзофорические связи реализуются за счет языковых единиц, отсылающих к незнакомым или впервые упоминаемым явлениям. Эндофорические связи обеспечивают внутритекстовую связность за счет элементов, соотнесенных либо с предшествующим отрезком текста (анафора), либо с последующим текстовым фрагментом (катафора). Экзофорические и эндофорические связи позволяют корректно интерпретировать текстовую информацию, указывая на отдельные компоненты содержательной структуры художественного текста.

Эндофорические элементы отрывка, которые требуют обязательного обращения к контексту, традиционно включают имя собственное *Doc* и его субституты *he, him, his.* В то же время автор прибегает к оригинальному способу изображения внутренней раздробленности героя, выстраивая номинативную цепочку из слов, обозначающих части тела *voice, hand, finger,* каждая из которых живет своей жизнью, но все вместе это тот же Док. Такой вид повторной номинации подчеркивает ощущение раздробленности главного персонажа: он не осознает себя цельной личностью, а скорее набором отдельных, разрозненных элементов. Одним из ярких примеров экзофоры, которая уводит читателя за пределы текста, является название страны *China*. Однако это не буквальное географическое указание, а поэтический образ, передающий ощущение нереальности и желания отправиться в путь, чтобы изменить жизнь.

Адекватная интерпретация информации, передаваемой в художественном тексте, может осуществляться только с учетом подтекста. Подтекст произведения не находит непосредственное языковое отображение на структуре художественного текста. Его актуализация в сознании читателя осуществляется за счет контекста коммуникативной ситуации, созданной автором произведения. Лингвистический контекст воздействует на концептуальную сферу читателя посредством «ментальных сгустков», то есть концептов [13, с. 15]. То есть ***концептуальные связи***, отражая глубинные смыслы художественного текста, формируют ментальную текстовую структуру. Таким образом, концептуальные связи вступают во взаимодействие с тематическими связями, обеспечивая на разных уровнях содержательно-смысловую связность и целостность художественного текста.

Анализируемый отрывок насыщен выразительными средствами, изображающими внутренний конфликт героя: метафора *The golden afternoon moved on toward China* придаёт описанию пейзажа поэтичность и символизм, отражая стремление к недостижимому; персонификация *the dark pine trees seemed to hold a piece of night* передает ощущение скрытой тревоги; антитезы *light/dark, day/night, man/boy* подчеркивают глубокий внутренний конфликт одинокого человека. Структурно сложная внутренняя речь героя, представленная собственно и несобственно-прямой речью, воспроизводит полифонию чувств, что позволяет передать глубину психологического портрета героя. Все экспрессивные средства помогают ярко выразить концепт текста – одиночество. Эмоциональная изоляция персонажа подчёркивается внутренним голосом: *Lonesome!* Концептуальные и тематические связи вступают в непосредственное взаимодействие, подчёркивая идею, что одиночество является не только личной драмой героя конкретного художественного произведения, но и универсальной, общечеловеческой темой.

Итак, результаты анализа структуры художественного дискурса на материале отрывка из англоязычного романа дают основание утверждать, что его построение основывается на гибкой системе многообразных текстовых связей, реализующихся на разных уровнях. Конвергенция различных типов текстовых связей – тематических, логико-семантических, формально-грамматических, референциональных, концептуальных – выступает ключевым механизмом целостности и связности художественного текста. Взаимопроницаемость текстовых связей обеспечивает цельность текста, где каждый элемент усиливает значение другого, формируя органическое единство стилистических, смысловых и семантических компонентов художественного произведения. Исследование конвергенции текстовых связей в художественном дискурсе наглядно демонстрирует важнейшие механизмы построения связного и цельного произведения, что имеет особое значение для выявления закономерностей построения текстов разной жанрово-стилевой направленности, в которых особое внимание уделяется формированию связного и логичного изложения.

Библиографический список

1. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
2. Dijk T.A. van. *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
3. Fitriana D., Rosida I., Wahyuni S. Critical Discourse Analysis of Teun A. Van Dijk's Model on Political Texts in Social Media. *Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*. 2021; № 4: 275–290.
4. Галимова Х.Н. Средства повышения локальной и глобальной связности художественного текста. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2022; № 3: 46–55.
5. Мамонова Н.В. Медиадискурс как глобальное коммуникативное пространство. *Гуманитарные исследования. История и филология.* 2021; № 3: 68–74.
6. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* Москва: УРСС Эдиториал, 2006.
7. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Москва: Флинта. Наука, 2021.
8. Москальская О.И. *Грамматика текста.* Москва: Высшая школа, 1981.
9. Милевская Т.В. *Связность как категория дискурса и текста: когнитивно-функциональный и коммуникативно-прагматический аспекты.* Диссертация … доктора филологических наук. Ростов-на-Дону, 2003.
10. Лукин В.А. *Лингвосемиотические свойства художественного текста, его компоненты и параметры типологического определения.* Диссертация ... доктора филологических наук. Орел, 2003.
11. Блох М.Я. *Человек и мир сквозь призму языка. Философские раздумья.* Москва: Прометей, 2020.
12. Steinbeck J. *Sweet Thursday*. Available at: https://www.rulit.me/books/sweet-thursday-read-201677-1.html
13. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. *Риторика.* 1997; № 1 (4): 13–21.

References

1. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
2. Dijk T.A. van. *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
3. Fitriana D., Rosida I., Wahyuni S. Critical Discourse Analysis of Teun A. Van Dijk's Model on Political Texts in Social Media. *Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*. 2021; № 4: 275-290.
4. Galimova H.N. Sredstva povysheniya lokal'noj i global'noj svyaznosti hudozhestvennogo teksta. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2022; № 3: 46-55.
5. Mamonova N.V. Mediadiskurs kak global'noe kommunikativnoe prostranstvo. *Gumanitarnye issledovaniya. Istoriya i filologiya.* 2021; № 3: 68-74.
6. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya.* Moskva: URSS `Editorial, 2006.
7. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Flinta. Nauka, 2021.
8. Moskal'skaya O.I. *Grammatika teksta.* Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
9. Milevskaya T.V. *Svyaznost' kak kategoriya diskursa i teksta: kognitivno-funkcional'nyj i kommunikativno-pragmaticheskij aspekty.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2003.
10. Lukin V.A. *Lingvosemioticheskie svojstva hudozhestvennogo teksta, ego komponenty i parametry tipologicheskogo opredeleniya.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Orel, 2003.
11. Bloh M.Ya. *Chelovek i mir skvoz' prizmu yazyka. Filosofskie razdum'ya.* Moskva: Prometej, 2020.
12. Steinbeck J. *Sweet Thursday*. Available at: https://www.rulit.me/books/sweet-thursday-read-201677-1.html
13. Zhinkin N.I. O kodovyh perehodah vo vnutrennej rechi. *Ritorika.* 1997; № 1 (4): 13-21.

*Статья поступила в редакцию 04.08.25*

УДК 81`33 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-405-408

***Myshlakova K.S.**, postgraduate, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: ushakova999@yandex.ru*
***Osokina S.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: osokina@filo.asu.ru*

**TYPES OF THEME-RHEME RELATIONS BETWEEN A PUBLICATION AND A COMMENT IN SOCIAL NETWORKS.** The objective of the work is to establish and describe the nature of the semantic relationship between a social network post and a comment on it. The article focuses on studying social network texts with potentially conflicting characteristics. The material under study consists of 53 posts and 63 comments on them, selected in the period of 2023-2025 from the VKontakte network (Barnaul communities, in particular). The research is aimed at modeling the types of semantic connection between a publication and a following comment through the analysis of the theme-rheme structures of both texts by identifying dominant and peripheral semantic themes in the post and then determining the degree of their influence on the comment. The research resulted in identification of such novel types of semantic relations between a publication and a comment as linear (complete and incomplete), concretizing and hyperthematic. The paper describes the mechanisms of their work and gives models of their functioning to show the interrelation between the original publication and its commentary.

*Key words:* **semantic relation, publication, commentary, Internet text, text-formation, interpretation, theme-rheme structure**

***К.С. Мышлакова**, аспирант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: ushakova999@yandex.ru*
***С.А. Осокина**, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: osokina@filo.asu.ru*

# ВИДЫ ТЕМА-РЕМАТИЧЕСКОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ПУБЛИКАЦИЕЙ И КОММЕНТАРИЕМ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Цель работы состоит в установлении и описании характера семантической связи между постом и комментарием к нему в социальной сети. Основной акцент ставится на изучении связи между публикацией и комментарием, содержащим потенциально конфликтогенные характеристики. Материалом являются 53 поста и 63 комментария к ним, отобранные в период 2023–2025 гг. в пабликах г. Барнаула в сети «ВКонтакте». В основе исследования лежит моделирование видов семантической связи между публикацией и комментарием на основе тема-рематического анализа текстов путем определения доминантных и периферийных семантических структур в посте с последующим установлением степени их влияния на комментарий. В результате проделанного исследования впервые установлены и охарактеризованы такие виды связи между постом и комментарием, как линейная (полная и неполная), конкретизирующая и гипертематическая, определены механизмы их работы, обозначены соответствующие модели взаимодействия исходной публикации и комментария к ней.

*Ключевые слова:* **семантическая связь, публикация, комментарий, интернет-текст, текстопорождение, интерпретация, тема-рематическое членение**

Актуальность настоящего исследования состоит в анализе принципов языковой коммуникации в сетевом пространстве Интернета, что позволяет данной работе вписаться в круг публикаций, рассматривающих: 1) медийные особенности интернет-текста на цифровом носителе (включая интертекстуальность и гипертекстуальность); 2) соотношение вербального и невербального в интернет-тексте (на материале креолизованных и гибридных текстов); 3) особенности лексики и синтаксиса, графики, орфографии и пунктуации интернет-текстов (см., например, работы [1; 2; 3] и другие). Однако применительно к языку социальных сетей не менее важным и малоизученным остается вопрос о взаимодействии интернет-текстов между собой – в частности, вопрос о характере семантической связи между публикацией и комментарием, которые рассматриваются исследователями как «первичный» и «вторичный» тексты [4; 5, с. 148–153; 6, с. 528–532].

Целью данного исследования является установление видов семантической связи между публикацией и комментарием к ней в социальной сети.

В задачи исследования входит:

1) установление типов семантической взаимосвязи между постом и комментарием;

2) моделирование взаимодействия текстов публикации и комментария с учетом выявленных типов семантической связи между ними.

Материалом для исследования послужили 53 публикации и 63 комментария к ним в социальной сети «Вконтакте» (ВК). В частности, основной массив текстов для анализа отобран из сообществ «Инцидент Барнаул» и «Barnaul22» в 2023–2025 гг. Непосредственно для данной статьи отбирались публикации, комментарии к которым представляют собой потенциально конфликтогенные высказывания, поскольку особый интерес для настоящего исследования представляет установление языковых и неязыковых причин возникновения конфликтогенных высказываний в интернет-текстах, созданных пользователями ВК-сообществ г. Барнаула и Алтайского края.

Научная новизна исследования состоит в разработке классификации видов семантической связи между постом и комментарием, построенной на основе тема-рематического анализа. В частности, подходящей базой для формирования классификации видов семантической связи между публикацией и комментарием представляется классификация видов тема-рематической прогрессии, выделенных Ф. Данешем [7]. Соответственно, ведущим методом анализа в настоящем исследования является тема-рематический анализ сложного синтаксического целого (текста) с последующим моделированием взаимоотношений текстов публикации и комментария.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии лингвистических исследований в рамках антропоцентристской парадигмы, затрагивающих проблемы интерпретации текстов адресатами сообщений в социальных сетях и анализирующих специфику их ответного текстопорождения в виде комментария в цифровом дискурсе.

Практическая значимость работы состоит в том, что на основе установления видов семантической связи между постом и комментарием формируются универсальные модели их взаимодействия, которые могут использоваться в дальнейших исследованиях сетевого цифрового дискурса, и более конкретно – при изучении конфликтогенных высказываний в рамках лингвистической экспертизы.

Представление о взаимодействии интернет-текстов по принципу первичности-вторичности восходит к концепции диалогичности текста М. Бахтина [8]. Комментарии характеризуются диалогичностью как с точки зрения взаимодействия языковых личностей авторов и читателей, так с точки зрения модификации тем, заявленных в публикации [9; 10].

Комментарий может быть создан только при условии развития мысли, порождаемой в мышлении содержанием публикации. Увидеть мысль не представляется возможным, но возможно увидеть ее языковое воплощение. Исследователями производятся попытки воссоздать модели текстопорождения и интерпретации [11]. Особенностью интерпретации текстов и текстопорождения в социальных сетях является то, что читатель может создать комментарий, спустя буквально несколько секунд после публикации поста, и каждый последующий читатель будет анализировать исходную публикацию уже вместе с написанными под ней комментариями, которые, в свою очередь, могут внедриться в модель интерпретации и стать частью общего гипертекста. Соответственно, каждый новый комментарий является реакцией не столько на исходный пост, сколько на комплексный гипертекст, включающий начальную публикацию и множество комментариев под ней, что, безусловно, влияет как на смыслопорождение, так и на текстопорождение при написании очередного комментария.

Классификация семиотических моделей текстопорождения, разработанная Савельевой И.В., указывает на то, что комментарии есть результат интерпретации исходного текста каждым пользователем с учетом его индивидуальных особенностей [12]. Савельева И.В. отмечает, что комментарии могут включать в себя рефлексивы, в которых могут сочетаться разные коды, а также многоязычие. Таким образом, интернет-комментарии могут быть реакцией на любую составляющую исходной публикации. Это также указывает на то, что комментатор выбирает нечто актуальное для себя, и нерационально всегда опираться только на сумму значений, представленных в публикации, в том числе созданных с применением разных семиотических кодов.

Сказанное особенно важно для анализа типов связи между текстами в социальных сетях, имеющих признаки конфликтогенных высказываний, которые нередко становятся объектами лингвистической экспертизы [13]. Конфликтогенные тексты характеризуются своей способностью порождать проблемы нарушения установленных норм коммуникации вплоть до нарушения прав как самих пользователей, так и других людей.

В результате анализа отобранного материала было выявлено, что существуют комментарии, связанные с публикацией, далее – «зависимые», и не связанные с публикацией – «независимые» (такие комментарии не имеют тематической связи с исходным постом, только структурное расположение под текстом публикации). Из всех отобранных для анализа комментариев 62 оказались зависимыми (98,41%) и 1 – независимым (1,59%). Независимый комментарий был к публикации о смене аватара ВК-сообществом. Появление независимых комментариев может иметь случайный характер, быть связано с техническими сбоями или иными нелингвистическими причинами.

В ходе анализа обнаружено сходство видов связи между постами и комментариями с видами тема-рематических прогрессий, где в тексте комментария уже известные компоненты значения обрастают новой информацией – рематизируются. Так, на основе видов тематической прогрессии среди зависимых текстов были выделены следующие три вида связи: (1) линейная, (2) конкретизирующая и (3) гипертематическая.

Дальнейший анализ позволил разделить линейную связь на полную, которую мы далее обозначили (1а), и неполную (1б). При анализе конкретизирующей и гипертематической видов связи деления на более частные подвиды не выявлено, соответственно, данные виды связи далее обозначены цифрами (2) и (3).

На основе установленных видов связей были разработаны модели соотношения текстов публикаций и комментариев к ним. При описании моделей использовались следующие буквенные и цифровые символы:

(Х) – модель публикации;

(У) – модель комментария;

(1а), (1б), (2), (3) – представленные выше виды семантической связи.

В каждой модели можно выделить содержательное ядро (доминантную семантическую структуру) и периферию (периферийную семантическую структуру). Под ядром понимается основной компонент значения высказывания, выражающийся словами, несущими основную смысловую нагрузку, под периферией понимаются сопутствующие компоненты высказывания, проявляющиеся в языковых средствах или средствах иных семиотических систем (например, в виде эмодзи, фото или видеозаписи), уточняющие (детализирующие) характеристики основного компонента. При описании моделей основные элементы семантической структуры определялись с опорой на работу А. Мустайоки [14].

**Пример реализации модели с полной линейной связью (ХУ1а)**

Публикация состоит из видеоизображения действий – падающего телевизора – со звуком ударов, в том числе с речью, в которой есть указания на действия («*смотри, летит*»), письменного (напечатанного) текста «*Момент падения телевизора на ребенка у дома № 203 по улице Партизанской*». В данном случае имеет место модель публикации (Х1а): *у дома № 203 по улице Партизанской* (место) – *падение* (действие) – *телевизор* (субъект-нейтрал/инструмент) – *на ребенка* (место/объект).

Комментарий к данной публикации представляет собой следующий текст: «*Лучше бы упал на бмв, черную*». Соответственно, выстраивается модель комментария (У1а): *упал* (действие) – *лучше бы* (модальный предикат) – *на бмв* (место/объект).

Содержание ядра описанной выше публикации по модели Х1а: осуществление действий в отношении объекта. Содержание периферии модели Х1а: осуществление действий в отношении объекта при помощи инструмента (субъекта-нейтрала), сопровождение другими семиотическими кодами (видео). Содержание ядра комментария в модели У1а: действия в отношении объекта. Содержание периферии модели У1а: действия в отношении объекта с выражением отношения к содержанию публикации.

Соответственно, в комментарии ядро сохраняется, каждый компонент ядра периферийно рематизируется. Комментарий рематизирует то, о чем говорится в публикации в рамках одной ядерной модели. Конструируем модель соотношения публикации и комментария – (ХУ1а).

**Пример реализации модели с неполной линейной связью (ХУ1б)**

Публикация состоит из видеоизображения действий – полета квадрокоптера, в том числе с речью, в которой есть указания на объект («*снимает нас*»), письменного (печатного) текста «*В МЧС показали, как следят за пожарной безопасностью Беспилотники мониторят пожарную обстановку в Индустриальном районе*». В данном случае модель публикации (Х1б): *следить/мониторить* (действия) – *за пожарной безопасностью/пожарную обстановку* (объект) – *в Индустриальном районе* (место).

Комментарий представляет собой следующий текст: «*не следят, смотрят, кому бы штраф выписать*». Модель комментария (У1б): *следят/смотрят/штраф выписать* (действие) – *кому бы* (объект). Значение субъекта и объекта наблюдения лакунарно, для восстановления его значения необходимо обратиться к публикации, в комментарии оно опускается в силу ясности, доступности публикации для ознакомления.

Содержание ядра приведенной публикации по модели Х1б: осуществление действий в отношении объекта. Содержание периферии модели Х1б: сопровождение другими семиотическими кодами (видео). Содержание ядра комментария в модели У1б: действия и иные действия в отношении объекта. Содержание периферии модели У1б: действия в отношении иного объекта. Таким образом, в комментарии периферийно рематизируется компонент ядра. Комментарий частично рематизирует то, о чем говорится в публикации в рамках одной ядерной модели.

**Пример модели с конкретизирующей связью (ХУ2)**

Публикация состоит из видеоизображения нападения подростков на взрослых людей, письменного (печатного) текста: «*Несколько подростков напали на две семьи*». Модель публикации (Х2): *нападение* (действия) – *подростков* (субъект) – *на семьи* (объект).

Комментарий представляет собой следующий текст: «*Их нужно воспитывать нормально, чтобы ночью дома сидели*». Модель комментария (У2): *подростки* (объект, который был субъектом в комментируемой публикации) – *нужно* (модальный предикат) – *воспитывать* (действие) – *чтобы* (цель).

Содержание ядра публикации по модели Х2: осуществление действий субъекта в отношении объекта. Содержание периферии: осуществление действий субъектом с определенными характеристиками (возраст) в отношении объекта, сопровождение другими семиотическими кодами (видео). Содержание ядра комментария модели У2: действия в отношении объекта (который имеет

значение субъекта комментируемой публикации). Содержание периферии модели У2: действия в отношении объекта необходимые, для достижения чего-либо. Так, в модели У2 имеется рематизация компонента модели Х2 с изменением семантической роли и выходом за рамки ядра модели Х2. Был сделан шаг в развитии мысли вглубь: узнав, о чем идет речь в комментируемой публикации, пользователь создал комментарий со своей мыслью в отношении компонента ядра модели Х2 (компонент может быть любым). В данном случае произошла смена глубинного падежа. Комментарий всё ещё близко связан с моделью Х2, но не так близко, как при линейной связи.

**Пример реализации модели с гипертематической связью (ХУ3)**

Публикация состоит из изображения фруктов, письменного (печатного) текста, в котором идет речь о том, что партия нектаринов содержала вредных для урожая насекомых. Модель публикации (Х3): *партия нектаринов* (субъект-нейтрал) – *оказалась с вредителями* (предикативная характеристика).

Комментарий представляет собой следующий текст: «*Надо усилить проверки всего импорта. У нас и своих вредителей хватает*». Модель комментария (У3): *усилить проверки* (действие) – *надо* (модальный предикат) – *импорта* (объект) – *своих хватает* (аргумент).

Содержание ядра публикации модели Х3: характеристика субъекта. Содержание периферии модели Х3: сопровождение другими семиотическими кодами (изображение). Содержание ядра комментария модели У3: действия в отношении объекта. Содержание периферии модели У3: действия в отношении объекта необходимые, выражение довода в пользу совершения данных действий. В модели У3 рематизируется компонент значения, напрямую не выраженный в комментируемой публикации. Он, вероятно, возник ассоциативно в стереотипном ряду «фрукты – ввоз в страну». Это привело к возникновению комментария, в котором наиболее ярко проявилась языковая личность автора, его установки. Такой комментарий меньше всего связан с комментируемой публикацией.

Приведенный пример гипертематической связи характеризуется тем, что в нем в комментариях появляются компоненты значения, не отраженные в явном виде в публикации. Очевидно, что публикация о некачественных нектаринах вызывает у автора комментария собственные личностные ассоциации, и далее возникает комментарий, являющийся реакцией уже не на исходную публикацию, а на собственную ассоциацию автора комментария. Иначе говоря, автор комментария при порождении текста-реакции как бы делает шаг в сторону от исходного текста-стимула. Соответственно для восстановления связи между исходной публикацией и комментарием необходимо также проделать несколько дополнительных мыслительных операций.

Таким образом, проделанный анализ позволяет констатировать факт наличия как минимум трех видов семантической связи между публикацией и комментарием, которые мы обозначили как линейная связь, конкретизирующая связь и гипертематическая связь.

Из выделенных трех типов связей между публикацией и комментарием линейная связь самая «близкая». При линейной связи сдвига в содержательной теме не происходит, она горизонтальна, остается на одном уровне по глубине и абстракции в отличие от конкретизирующей и гипертематической связи, которые, в свою очередь, предполагают определенные тематические сдвиги или дополнительные «шаги» в развитии темы (схема 1).

Схема 1

Соотношение подвижности темы и вида семантической связи между публикацией и комментарием

| Тип связи | Развитие темы |
|---|---|
| **Линейная связь** | Сохранение темы исходной публикации в комментарии (повтор ядерных или периферийных компонентов темы) |
| **Конкретизирующая связь** | Детализация темы исходной публикации в комментарии (появление дополнительных компонентов, уточняющих ядерные или периферийные компоненты темы) |
| **Гипертематическая связь** | Существенная модификация темы исходной публикации в комментарии (появление в комментарии семантических компонентов, отсутствующих в исходной публикации, на основе ассоциативной связи) |

Статистический анализ показывает, что наиболее часто между публикацией и комментарием устанавливается конкретизирующий тип связи по модели (ХУ2).

Результаты статистического анализа 62 зависимых комментариев отмечены в табл. 1.

Таблица 1

Количественное и процентное соотношение видов семантической связи между постом и комментарием

| *Вид связи* | *Количественное выражение* | *Процентное выражение* |
|---|---|---|
| Линейная | 4 (1 – полная, 3 – неполная) | 6,45 (1,61 – полная, 4,84 – неполная) |
| Конкретизирующая | 34 | 54,84 |
| Гипертематическая | 24 | 38,71 |

Более частое установление межтекстовых отношений по типам конкретизирующей и гипертематической связей, видимо, свидетельствует о том, что пользователи склонны быть подвижными в своем мышлении и наиболее ярко отражать свою картину мира, чем находиться в рамках картины мира, заданной публикацией.

Анализ комментариев с линейным видом связи требует обязательного обращения к комментируемой публикации и ее модели. Такие комментарии – это линейное продолжение содержательной модели, заложенной в публикации.

Анализ комментариев с конкретизирующим видом связи требует обращения к комментируемой публикации, но заложенная в ней модель отражается в комментарии лишь частично. Такие комментарии – это, как правило, выражение отношения к какому-либо компоненту значения, имеющемуся в комментируемой публикации.

Анализ комментариев с гипертематическим видом связи требует обращения к комментируемой публикации как к потенциально содержащей отправную подтему, которая в ней явно не выражена. Такие комментарии – это выражение отношения к чему-либо, что может не упоминаться в исходной публикации, но возникнуть в сознании комментатора после ознакомления с ней и вызвать у него отклик.

Установленные виды связи могут пересекаться, но какая-либо связь обычно доминирует. Механизм анализа комментария по доминирующему типу связи представляется нам достаточно продуктивным.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

– существуют независимые от публикации тексты, размещаемые в разделе «комментарии», и зависимые тексты, являющиеся истинно комментариями;

– зависимые тексты связаны с публикациями следующими видами семантической связи: линейной (полной или неполной), конкретизирующей и гипертематической; данные виды связи различаются по способу рематизации темы, содержащейся в исходной публикации;

– в зависимых текстах проявляются не только семантические компоненты темы исходной публикации (ядерные или периферийные), но и индивидуальные характеристики автора комментария, связанные с его языковой личностью;

– для большинства зависимых текстов характерно наличие конкретизирующей и гипертематической семантической связи с текстом исходной публикации, что говорит о том, что комментаторы склонны более ярко отражать в комментарии собственную языковую личность и картину мира, включая ценностные установки;

– для правильного понимания интернет-текстов необходимо учитывать связь комментария с публикацией.

В практике дальнейшего анализа знание о наличии определенного вида семантической связи между постом и комментариями к нему позволит восстановить компоненты значения, отсутствующие в комментарии, для дальнейшего формирования объективной экспертной оценки относительно конфликтогенных высказываний, а также разграничить степень влияния, с одной стороны, текста публикации, с другой – личностных установок и собственных ассоциаций автора комментария.

Библиографический список


1. Колмогорова А.В. Эмоционально нейтральные интернет-тексты: в поисках специфики. *Вестник Томского государственного университета*. 2020; № 458: 22–31.
2. Христофорова Н.И. Взаимодействие автора, героя и читателя креолизованного интернет-текста: на примере немецкоязычных научно-популярных текстов. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 6: 254–259.
3. Мозговая А.О. Провокационные стратегии троллинг и хейтинг в немецкоязычных интернет-текстах. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2020; Т. 831, № 2: 119–131.
4. Рогачева Н.Б. *Структура и функционирование вторичных речевых жанров интернет-коммуникации (на материале русского и английского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Саратов, 2011.
5. Мельник Н.В. Деривatологическая и лингвоперсонологическая интерпретация вторичного текста. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2010; Т. 44, № 4: 148–153.
6. Щипицина Л.Ю. Жанровый статус сетевого комментария. *Вестник Башкирского университета*. 2015; № 2: 528–532.
7. Daneš F. *Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats*. Берлин: Studia Grammatika, 1976.

8. Бахтин М.М. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. *Собрание сочинений:* в 7 т. Москва, 1997; Т. 5: 195–205.
9. Ионова Т.А. Лингвосемиотическая специфика текста комментария в современных британских СМИ. *Вестник ВолГУ.* Серия 2: Языкознание. 2010; Т. 12, № 2: 181–185.
10. Колокольцева Т.Н. Интернет–комментарий как сетевой жанр: общая характеристика, диалогический потенциал, проблемы классификации. *Жанры речи.* 2024; Т. 42, № 2: 164–173.
11. Карпухина В.Н. Типология когнитивных моделей текстопорождения и интерпретации текста: лингвоаксиологический аспект. *Известия Алтайского государственного университета.* 2013; Т. 78, № 2: 145–149.
12. Савельева И.В. Интернет–комментарий как вторичный текст: семиотическая модель текстопорождения. *СибСкрипт.* 2019; Т. 79, № 3: 839–849.
13. Ушакова К.С. Оценка в интернет-комментариях в аспекте лингвистической экспертизы. *Труды и материалы IV Казанского международного лингвистического саммита.* Казань: КФУ, 2023: 332–335.
14. Мустайоки А. *Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам*. Москва: Языки славянской культуры, 2006.

References

1. Kolmogorova A.V. `Emocional'no nejtral'nye internet-teksty: v poiskah specifiki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 458: 22-31.
2. Hristoforova N.I. Vzaimodejstvie avtora, geroya i chitatelya kreolizovannogo internet-teksta: na primere nemeckoyazychnyh nauchno-populyarnyh tekstov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 6: 254-259.
3. Mozgovaya A.O. Provokacionnye strategii trolling i hejting v nemeckoyazychnyh internet-tekstah. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2020; T. 831, № 2: 119-131.
4. Rogacheva N.B. *Struktura i funkcionirovanie vtorichnyh rechevyh zhanrov internet-kommunikacii (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2011.
5. Mel'nik N.V. Derivatologicheskaya i lingvopersonologicheskaya interpretaciya vtorichnogo teksta. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; T. 44, № 4: 148-153.
6. Schipicina L.Yu. Zhanrovyj status setevogo kommentariya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2015; № 2: 528-532.
7. Daneš F. *Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats*. Berlin: Studia Grammatika, 1976.
8. Bahtin M.M. Raboty 1940-h – nachala 1960-h godov. *Sobranie sochinenij:* v 7 t. Moskva, 1997; T. 5: 195-205.
9. Ionova T.A. Lingvosemioticheskaya specifika teksta kommentariya v sovremennyh britanskih SMI. *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2010; T. 12, № 2: 181-185.
10. Kolokol'ceva T.N. Internet-kommentarij kak setevoj zhanr: obschaya harakteristika, dialogicheskij potencial, problemy klassifikacii. *Zhanry rechi*. 2024; T. 42, № 2: 164-173.
11. Karpuhina V.N. Tipologiya kognitivnyh modelej tekstoporozhdeniya i interpretacii teksta: lingvoaksiologicheskij aspekt. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; T. 78, № 2: 145-149.
12. Savel'eva I.V. Internet-kommentarij kak vtorichnyj tekst: semioticheskaya model' tekstoporozhdeniya. *SibSkript*. 2019; T. 79, № 3: 839-849.
13. Ushakova K.S. Ocenka v internet-kommentariyah v aspekte lingvisticheskoj `ekspertizy. *Trudy i materialy IV Kazanskogo mezhdunarodnogo lingvisticheskogo sammita*. Kazan': KFU, 2023: 332-335.
14. Mustajoki A. *Teoriya funkcional'nogo sintaksisa: ot semanticheskih struktur k yazykovym sredstvam*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2006.

*Статья поступила в редакцию 07.08.25*

УДК 070.4 + 37.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-408-412

***Proskurnova E.L.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia); senior lecturer, Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: karikh.el@gmail.com*
***Chen N.**, postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: 1042238036@pfur.ru*
***Algavi L.O.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: algavi-lo@rudn.ru*

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CHINESE JOURNALISM: BETWEEN TOOL AND THREAT.** The article examines the ways in which technology is used by journalists in China. The task of the study is to identify algorithms for working with artificial intelligence and identify specific AI programs and individual functions that contribute to the creation of journalistic materials, as well as to determine the attitude of editorial staff of the Chinese media to various aspects of the development of machine learning programs. The study is based on a standardized questionnaire compiled by the authors and filled out by 2,500 respondents. The collected answers allow to determine how often journalists resort to AI, what worries they associate with them, what kind of options they consider insufficiently effective, and whether they believe in the reality of gradually replacing people with machines in the media system.

*Key words:* **artificial intelligence, news production, China, journalism, students, human-machine interaction**

***Е.Л. Проскурнова**, канд. филол. наук, преп., Московский государственный лингвистический университет, ст. преп. Высшей школы экономики, г. Москва, E-mail: karikh.el@gmail.com*
***Н. Чэнь,** аспирант, Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: 1042238036@pfur.ru*
***Л.О. Алгави,** канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: algavi-lo@rudn.ru*

# ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В КИТАЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ: СПЕКТР ПРИМЕНЕНИЯ, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ

В статье рассматриваются алгоритмы эксплуатации технологий искусственного интеллекта журналистами в Китае. Цель исследования – выявление способов работы с искусственным интеллектом и установление конкретных программ и отдельных функций, способствующих созданию журналистских материалов, а также изучение отношения специалистов редакций средств массовой информации Китая к различным аспектам развития программ машинного обучения. В основе исследования – стандартизированная анкета, составленная авторами и заполненная 2 500 респондентами. Собранные ответы позволили определить частоту и вариативность использования в редакциях китайских медиа нейросетей; преследуемые задачи; полезные и вредные, по мнению респондентов, свойства программ машинного обучения; степень полезности искусственного интеллекта для журналистов в Китае; связанные с интеллектуальными программами тревоги; а также мнение сотрудников средств массовой информации о потенциальной возможности замены человека программами искусственного интеллекта.

*Ключевые слова:* **искусственный интеллект, программы машинного обучения, нейросети, журналистика, медиа, Китай, средства массовой информации, студенты**

Ни одна другая инновация в XXI веке не спровоцировала возникновения такого количества фантазий и тревог, как искусственный интеллект. Технологии ИИ за короткий срок оказались внедрены практически во все отрасли промышленности, секторы экономики, творческие индустрии. Журналистика – не исключение.

Актуальность исследования обусловлена ускоренной эволюцией генеративных архитектур и методов машинного обучения, радикально трансформирующей практики создания, верификации и дистрибуции медиаконтента в Китае и за его пределами. С одной стороны, внедрение нейросетей, языковых моделей и когнитивных вычислений сокращает транзакционные издержки редакций, автоматизируя поиск, предобработку и компоновку данных. С другой стороны, расширение функционала ИИ обнажает узлы морально-этических, правовых и эпистемологических проблем: неопределённость статуса машинносгенерированных текстов в профессиональных стандартах, вариативность доверия аудитории и журналистов к выходным данным, а также риски перераспределения трудовых функций. В работе фиксируется оптимистическая перспектива, связывающая ИИ с ростом эффективности и доступностью инструментов анализа, а также критическая перспектива, подчёркивающая непрозрачность механизмов вывода, потенциальную ошибочность и зависимость редакционных решений от параметров моделей. Поставленная проблематика задаёт необходимость теоретического осмысления и эмпирической проверки сценариев взаимодействия журналистов с ИИ, учитывающих регуляторный контекст КНР и практики ведущих медиаорганизаций.

Лидером в индустрии производства генеративных программ сегодня являются США: там производится наибольшее количество успешно функционирующих моделей ИИ (в 2024 г. американские разработчики выпустили их 40). Но у Соединённых Штатов появился заметный конкурент – Китай, где за тот же период представили аудитории 15 моделей ИИ [1, с. 3]. Китайский рынок производства систем, обучающихся на данных и принимающих решения на их основе, быстро растёт. В 2024 г. в республике только частные инвесторы вложили 9,3 млрд $ в развитие ИИ. Отдельное направление в этой индустрии – разработка программ непосредственно для журналистских редакций. Впрочем, используют журналисты в КНР не только специализированные, но и общедоступные системы.

Власти Китая придают огромное значение развитию ИИ, которое происходит, в том числе в рамках инициативы «Цифровой шёлковый путь» – одной из компонент глобального проекта «Один пояс – один путь». Она предназначена для создания цифровой инфраструктуры нового поколения и экспорта технологий искусственного интеллекта странам-партнёрам КНР с применением китайских технологий, включая прокладку оптоволоконных кабелей, развитие спутниковых систем и центров обработки данных, участие республики в разработке международных стандартов и правил в диджитал-сфере, строительство учебных центров и финансирование образовательных программ, поиск способов диверсификации направлений использования ИИ [2, с. 61].

Важным маркером успеха КНР является и то, что республика оказалась на первом месте в мире по количеству публикуемых научных статей об искусственном интеллекте и числу полученных изобретателями патентов. Анализ существующих научных исследований позволяет утверждать, что дискурс искусственного интеллекта по глобальной и национальной медиасистемам является диверсифицированным и проработанным. Изучению проблем применения технологий ИИ в журналистских редакциях посвящена масса научных работ, в том числе на русском языке. В них часто отмечается прямая взаимосвязь между стремительной эволюцией искусственного интеллекта и масштабной реорганизацией медиасистем, а также тот факт, что в условиях роботизации журналистики компьютерные технологии вступают в конкуренцию с людьми за рабочие места в медиаотрасли [3]. Авторы перечисляют сценарии, реализуемые медиакомпаниями по всему миру в процессе использования ИИ: это генерация текстов и изображений, преобразование речи в текст, персонализация контента и т. д. [4; 5]. С практической точки зрения основной результат, на который делают ставку СМИ, – это повышение конкурентоспособности. Предполагается, что цифровые технологии, помогая не тратить рабочее время на рутинное производство, освобождают пространство для творчества, генерации новаторских идей и изобретений [6, с. 146–150]. Что касается распространения технологий ИИ в медиасистеме Китая, многие исследователи солидарны в том, что она в 2020-х годах в целом проходит точку бифуркации развития нейронных сетей и других инновационных систем [7, с. 79–97]. Именно ИИ, по мнению учёных, завершил этап перехода китайской индустрии СМИ к омнимедиа [8, с. 25–34]. Однако в русскоязычной академической среде наблюдается дефицит исследований, которые позволяли бы судить о спектре внимания журналистов в Китае относительно ИИ, об интенсивности применения тех или иных программ и о степени проникновения ИИ в редакционную деятельность.

Целью представленной статьи стало выявление сценариев взаимодействия журналистов в Китае с технологиями ИИ, которые на данный момент помогают эффективно решать самые разные задачи в медиасегменте.

Объектом исследования являются данные опроса, проведённого авторами среди граждан Китая, связанных с журналистской деятельностью.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи: 1) выполнить аналитический обзор актуальных трендов развития искусственного интеллекта и его внедрения в медиасистему КНР; 2) провести стандартизированное анкетирование среди сотрудников китайских СМИ и студентов профильных программ, связанных с журналистикой; 3) определить частоту и вариативность использования ИИ, целевые области применения и наиболее востребованные сервисы в редакционной и учебной практиках; 4) оценить воспринимаемую полезность ИИ-инструментов и выявить опыт столкновения с ошибками генерации; 5) описать практики проверки и уровни доверия к машинносгенерированным данным; 6) зафиксировать спектр рисков и угроз, ассоциируемых респондентами с развитием ИИ, а также приоритетные направления совершенствования функций; 7) проанализировать представления о вероятности замещения отдельных трудовых функций журналистов ИИ-системами; 8) описать демографические и профессиональные характеристики выборки как контекст для интерпретации результатов.

Научная новизна исследования состоит в выявлении наиболее популярных способов использования ИИ в китайской медиасреде.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на возможности, угрозы, практические, этические и юридические проблемы, связанные с широким распространением технологий ИИ в журналистской сфере. Эти аспекты важны для понимания того, как технологии трансформируют глобальную медиасистему, а также для осознания, какие стандарты и нормы взаимодействия людей и ИИ должны быть разработаны.

Практическая значимость обусловлена потенциалом применения результатов статьи журналистами в процессе работы с ИИ в китайском медиапространстве, приобретением новых знаний о принципах функционирования СМИ КНР в цифровую эпоху; результаты исследования также могут оказаться полезными преподавателям журналистских курсов в процессе дополнения программ по цифровым медиа.

В ходе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы. Для достижения цели работы – выявления алгоритмов использования искусственного интеллекта (ИИ) в журналистской практике Китая – был применён количественный метод сбора данных посредством стандартизированного анкетирования. Такой подход позволил получить репрезентативную эмпирическую базу для анализа частоты, сценариев и особенностей применения ИИ, а также отношения профессионального сообщества к возможностям и рискам, связанным с развитием интеллектуальных технологий в медиаотрасли.

В качестве ключевого инструмента исследования была использована анкета, разработанная авторами на основе анализа актуальных научных и публицистических источников на русском, английском и китайском языках, посвящённых тенденциям развития ИИ в мире в целом и в Китае в частности. Вопросы были направлены на выявление:

- частоты и характера использования ИИ,
- предпочтительных сервисов и функций,
- оценки полезных свойств и рисков,
- отношения к перспективам внедрения ИИ в журналистику.

Анкета включала как закрытые (с выбором одного или нескольких вариантов ответа), так и открытые вопросы, что обеспечило возможность как статистического, так и качественного анализа.

Что касается выборки и процедуры опроса, объектом исследования выступили граждане Китая, связанные с журналистской деятельностью, а также студенты, имеющие опыт взаимодействия со СМИ и обучающиеся в профильных вузах КНР и России. К участию были приглашены сотрудники китайских медиа (телеканалов CCTV и Hunan TV, радиостанции CNR, газет «Жэньминь Жибао» и «Гуанмин Жибао», новостных агентства «Синьхуа» и CNS, медиахолдинга SMG), а также студенты-китайцы, имеющие опыт взаимодействия со СМИ Китая и обучающиеся в вузах КНР (Хайнаньский профессиональный институт иностранных языков, Хайнаньский институт тропической океанологии, Сычуаньский университет электронной науки и техники, Малайзийский университет SEGi) и России (МГУ им. М.В. Ломоносова, Московский государственный лингвистический университет, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Высшая школа экономики, Воронежский государственный университет).

Опрос проводился в течение мая 2025 г. с использованием цифровой платформы WeChat, что обеспечило удобство доступа и широкое географическое покрытие. В результате было собрано 2 500 корректно заполненных анкет. На основании собранных результатов был проведён всесторонний анализ отношения респондентов к ИИ, их опыта взаимодействия с данными технологиями и предпочтений.

Для обработки и анализа собранных данных использовались, в том числе, инструменты искусственного интеллекта. Это, в частности, касалось первичной обработки анкетных данных (очистка, категоризация, кодирование открытых ответов). Она осуществлялась с применением специализированных ИИ-сервисов для анализа текстовой информации. Для статистического анализа (выявление частот, распределений, корреляций между переменными) применялись как стандартные пакеты (SPSS, Excel), так и облачные ИИ-платформы, способные автоматически строить отчёты и выявлять значимые зависимости.

Построение графиков и диаграмм (гистограммы, круговые диаграммы, инфографика) осуществлялось с помощью ИИ-инструментов, интегрированных в современные офисные и аналитические пакеты (Microsoft Copilot, Google Gemini), что позволило визуализировать ключевые результаты исследования и повысить наглядность представления данных

Говоря об этических аспектах исследования, отметим, что участие в опросе было добровольным и анонимным. Все респонденты были проинформированы о целях исследования, а также о конфиденциальности предоставляемых данных.

Собранные данные были обработаны с использованием методов описательной статистики. Для анализа открытых вопросов применялись методы тематического кодирования. Полученные результаты позволили выявить частоту и сценарии использования ИИ, определить наиболее востребованные сервисы и функции, а также оценить спектр рисков и опасений, связанных с внедрением ИИ в медиасферу Китая.

Таким образом, методологическая стратегия исследования обеспечила комплексный и валидный сбор данных для анализа современных практик использования искусственного интеллекта журналистами в КНР.

*Демографический профиль респондентов*

Одной из задач исследования стало определение половозрастного состава респондентов (рис. 1). Женщин в опросе приняло участие 62%, мужчин – 38%. Из общего количества опрошенных 39% – это молодые люди в возрасте от 18–25 лет; столько же – в группе от 25–35 лет; 19% – 25–55 лет и 3% – представители старшего возраста (55–70 лет).

*Профессиональная принадлежность респондентов*

К опросу были привлечены сотрудники разных типов СМИ: телевизионных редакций, газет, информационных агентств, онлайн-медиа. Больше всего среди респондентов – представителей таких специальностей, как корреспондент, веду-

щий и редактор. Кроме того, свои ответы предоставили видеооператоры и студенты, изучающие журналистские дисциплины (рис. 2).

*Частота использования ИИ*

Как удалось выяснить, 37% респондентов прибегают к помощи ИИ 2–3 раза в неделю, 27% пользуются технологиями искусственного интеллекта ежедневно, 24% –иногда, и ещё 12% крайне редко работают с ИИ (рис. 3).

*Наиболее часто применяемые способы использования ИИ-сервисов*

Для 36% респондентов искусственный интеллект является помощником в процессе получения образования, приобретения новых знаний в целом. 33% участников опроса чаще всего прибегают к ИИ-сервисам в развлекательных целях. 31% регулярно использует его для решения рабочих задач (рис. 4).

*Полезные свойства ИИ, выделяемые пользователями в процессе генерации данных*

Отвечая на этот вопрос, можно было выбрать один или несколько вариантов. Наиболее полезным свойством ИИ журналисты считают автогенерацию текстов, аудио и видео без участия человека (56%). Почти столько же респондентов (53%) рассматривают перевод больших объёмов текста на иностранные языки в качестве не менее важной функции. Многие (45%) обращаются к технологиям искусственного интеллекта для адаптации контента под индивидуальные потребности аудитории, а также с целью ускорения сбора информации при написании текстов (42%) и генерации текстов, аудио и видео более высокого качества, чем произведённые рядовыми сотрудниками (31%). Фильтрацию и анализ больших данных назвали полезной опцией 19%, а минимизацию орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок – 10% (рис. 5).

*Риски и угрозы, вызывающие тревогу у респондентов*

Эволюция ИИ спровоцировала глобальную дискуссию в обществе, в центре которой – вопросы безопасности, связанные с искусственным интеллектом. 56% участников опроса демонстрируют озабоченность масштабным использованием чат-ботов преступниками. 48% беспокоит экологический ущерб, наносимый из-за высокого энергопотребления ИИ. 44% выражают скепсис в вопросе потери контроля над интеллектуальными системами. 38% полагают, что большие риски для человечества несёт распространение лживой информации через нейросети. Ещё 34% рассматривают в качестве опасной тенденции усиление зависимости от искусственного интеллекта и, как результат, снижение когнитивных способностей пользователей. 19% беспокоит замещение машинами и технологиями людей. 15% волнует вопрос утечки личных данных. Остальные 7% усматривают предвзятость программ, созданных в разных странах, в политических вопросах: часто через них распространяется информация, выгодная властям того или иного государства (рис. 6).

*Популярные среди журналистов Китая ИИ сервисы*

Наиболее часто участники опроса (57%) используют китайскую программу Doubao (многофункциональный чат-бот на основе искусственного интеллекта от китайской ByteDance, что позволяет создавать текстовые материалы, производить перевод на 27 языков, генерировать изображения, анализировать данные таблиц, составлять контент-план для онлайн-площадок и проч.).

На втором месте (49%) по популярности ChatGPT – чат-бот с генеративным искусственным интеллектом, разработанный американской компанией OpenAI.

Высоким спросом (44%) пользуется нейросеть DeepSeek, разработанная китайской компаний DeepSeek-VL. Она предназначена для генерации текстов, языковых переводов, ответа на любые вопросы, работы с PDF-файлами, составления писем и резюме, анализ таблиц и т. д.

Ещё 40% признались, что используют программу Grok от американской Xai (принадлежит американскому миллиардеру И. Маску). 25% предпочитают интеллектуальный ассистент MicrosoftCoPilot, произведённый одноимённой американской корпорацией. 13% применяют в работе Le Chat – чат-бот с нейросетью от французской компании Mistral AI. Кроме того, респонденты используют такие нейросети, как Rytr (7%), ErnieBot (6%), Kimi (5%), Jasper AI (5%), Giga Chat (4%), Yandex GPT (4%) и BingAI (3%).

Отметим, что список программ для анкеты составили авторы. Однако респондентам было предложено и самостоятельно указать те программы ИИ, которые они регулярно используют, но не обнаружили в списке. Опрошенные назвали такие бренды, как M6 (от Alibaba), Hunyuan-T1 (от Tencent), Pangu (от Huawei), SPARK (от iFlytek). Часть упомянутых программ была представлена публике с 2023 по 2025 г. и быстро набирает популярность (рис. 7).

*Оценка степени полезности программ искусственного интеллекта, используемых респондентами в процессе генерации данных*

По мнению 43% опрошенных опции, предоставляемые ИИ, приносят значительную пользу. 40% более сдержано воспринимают уровень полезности искусственного интеллекта. Ещё 17% полагают, что он не приносит пользы вообще (рис. 8).

*Опыт столкновения с ошибками в процессе генерации данных с помощью программ искусственного интеллекта*

В процессе личного общения с респондентами авторам удалось выяснить, что некоторые из них при использовании ИИ сталкиваются с ошибками. В частности, программы предлагают вымышленные ответы (несуществующие названия компаний, фамилии, источники для списков литературы и т. д.). Опрос подтвердил это: 41% выявляли ошибки в сгенерированных результатах. Остальные, соответственно, не фиксировали подобного. Однако нельзя исключать, что респонденты могут часто не замечать ошибок, слепо доверяя информации, генерируемой нейросетями (рис. 9).

*Уровень доверия к генерируемой ИИ информации (включая аудиовизуальные данные) и проблема верификации генерируемых сведений*

В результате опроса стало известно, что 42% участников проверяют генерируемые данные, только если у них возникают сомнения. Ещё 34% полностью доверяют производимой нейросетями информации, и 24% проводят фактчекинг всегда (рис. 10).

*Перспективы развития программ ИИ*

В контексте совершенствования технологий программ ИИ, которые часто используются журналистами, в улучшении, по мнению респондентов, нуждаются защита личных данных (62%), персонализация генерируемого контента (59%), скорость обработки задач (41%) и развитие мультимодальных систем (обработка текстов и изображений) (35%) (рис. 11).

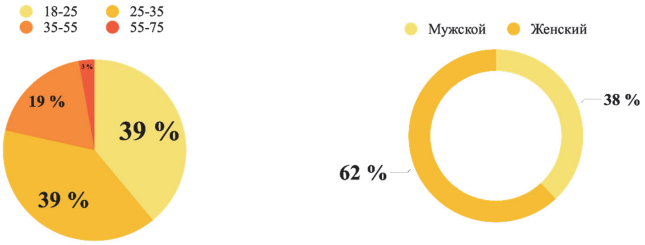



Рис. 1. Гендерно-возрастной состав респондентов

Рис. 2. Профессии респондентов

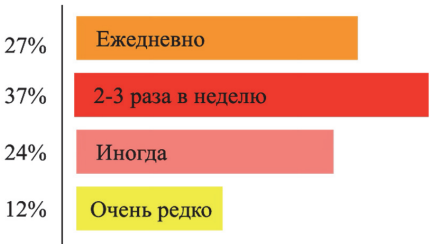



Рис. 3. Частота использования искусственного интеллекта журналистами

Рис. 4. Вариативность использования программ ИИ

Рис. 5. Выделяемые респондентами полезные функции ИИ в процессе реализации журналистской деятельности

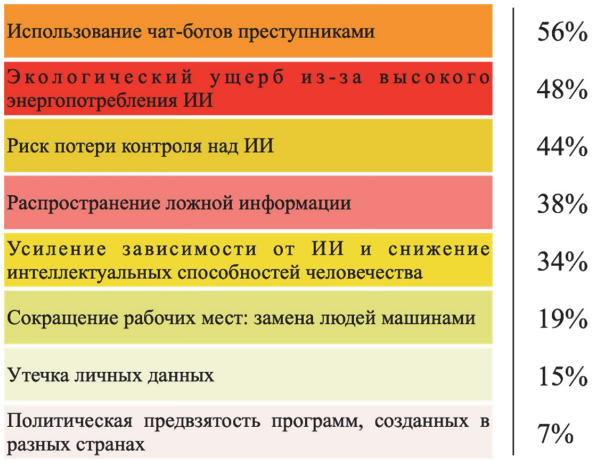



Рис. 6. Риски и угрозы со стороны ИИ

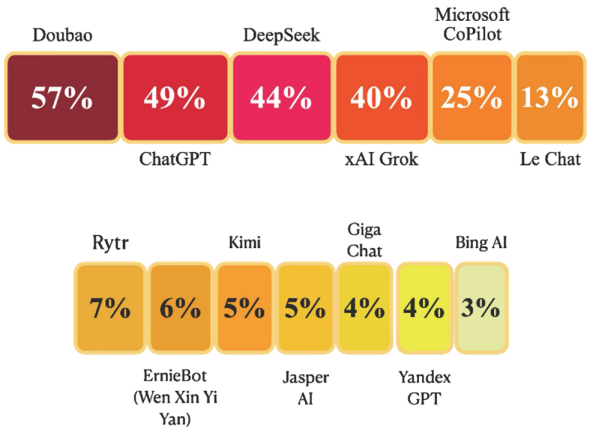



Рис. 7. Популярные среди журналистов программы ИИ

Рис. 8. Степень полезности ИИ для журналистов

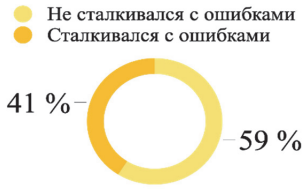



Рис. 9. Опыт столкновения с ошибками в процессе использования ИИ

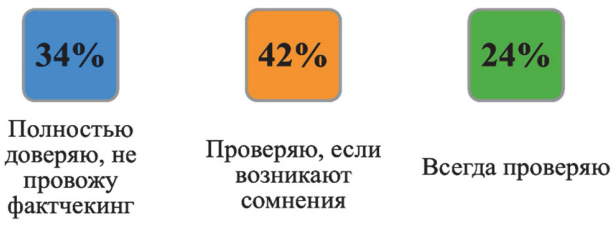



Рис. 10. Уровень доверия к ИИ

Рис. 11. Перспективы развития программ ИИ

Проведённое исследование позволяет уточнить характер интеграции искусственного интеллекта в медийную систему Китая и описать её ключевые противоречия.

**Дихотомия «инструмент vs развлечение».** Результаты показывают избирательность применения: наиболее распространены образовательные и развлекательные сценарии использования ИИ, тогда как регулярная работа с инструментами фиксируется примерно у трети респондентов. Констатируется неполная интеграция ИИ в производство новостей, при которой технологии преимущественно дополняют, а не заменяют устоявшиеся профессиональные процедуры.

**Прагматизм и технологический суверенитет.** Выбор инструментов носит прагматический характер: наряду с международными сервисами активно применяются отечественные решения Doubao и DeepSeek, а также упоминаются новые продукты M6, Hunyuan-T1 и Pangu. Такая конфигурация согласуется с развитием национальной экосистемы ИИ и цифровой инфраструктуры, отражённым в контекстных разделах работы.

**Операционализация преимуществ и признание ограничений.** Сильные стороны инструментов фиксируются в снятии рутинных операций: автогенерация контента, перевод, персонализация и ускорение сбора сведений получают наивысшие оценки. Сравнительно низкие показатели по анализу больших данных и автоматической минимизации ошибок демонстрируют сдержанные ожидания в отношении сложной аналитики и корректорских функций моделей.

**Структура рисков: от криминализации до экологии.** Больше всего тревог связаны с преступным использованием технологий, экологическими издержками и риском потери контроля над системами, тогда как опасения замещения рабочих мест выражены умеренно. Тем самым фокус профессионального внимания смещается от индивидуальных угроз к макроуровневым последствиям технологического развития.

**Парадокс доверия и медиаграмотность.** Обнаружен разрыв между практикой использования и верификацией: лишь часть респондентов систематически проводят проверку, хотя, согласно результатам опроса, значимая доля респондентов сталкивалась с ошибками генерации. На фоне декларируемого полного доверия части аудитории и упоминаний политической предвзятости программ усиливается необходимость проведения стандартизированных процедур фактчекинга и редакционной ответственности.

**Векторы развития.** Запросы на совершенствование инструментов фокусируются на защите персональных данных, персонализации, повышении скорости обработки и развитии мультимодальности. В совокупности данные указывают на формирование гибридной модели взаимодействия человека и ИИ, где приоритет отдан безопасным и адаптивным решениям, усиливающим профессиональные компетенции без претензии на их полную замену.

Проведенный анализ позволяет не только описать текущее состояние, но и выдвинуть ряд прогнозов относительно дальнейшего развития взаимодействия ИИ и журналистики в Китае.

**От автоматизации к гибридной модели**. В среднесрочной перспективе ожидается закрепление модели «человек в контуре» (human-in-the-loop), предполагающей участие человека лишь на критических этапах: рутинные операции сбора, предварительной обработки и черновой генерации данных делегируются ИИ, а сложные редакционные решения, верификация и финальная правка остаются в зоне ответственности специалистов. Такой вектор согласуется с текущей избирательностью применения инструментов и неоднородностью практик проверки.

**Безопасность и национальная экосистема**. На фоне выраженного запроса на защиту персональных данных и персонализацию вероятно дальнейшее укрепление отечественных решений и их интеграция в редакционные контуры при сохранении прагматичного сочетания с международными сервисами; приоритет будет отдан устойчивости, управлению доступом и адаптивности инструментов к профессиональным задачам.

**Инструменты верификации**. Разрыв между опытом ошибок и регулярностью проверок, а также обеспокоенность дезинформацией будут стимулировать внедрение технологических средств проверки достоверности текстовых и аудиовизуальных материалов, развитие автоматизированных модулей фактчекинга и регламентов редакционной верификации на этапах подготовки публикаций.

**Этико-правовое развитие**. Ожидается уточнение стандартов атрибуции и маркировки машинносгенерированных материалов, развитие режимов ответственности и авторско-правовых норм в отношении контента, созданного с использованием ИИ, с последующей операционализацией этих требований в редакционных политиках.

С учётом масштабов инвестиций, роста числа моделей и публикационной активности КНР обладает потенциалом оказывать заметное влияние на практики применения ИИ в медиа и на стандарты их использования прежде всего в областях персонализации и обработки больших массивов данных в регулируемом цифровом контуре.

В обозримой перспективе ИИ будет переопределять инструментарий и организацию труда в редакциях через гибридную модель распределения функций, что потребует стандартизации процедур проверки, ответственной атрибуции и обновления образовательных программ без предпосылок к тотальной замене профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. AI Index Report. *Artificial Intelligence Index Report 2025.* 2025. Available at: https://hai-production.s3.amazonaws.com/files/hai_ai_index_report_2025.pdf
2. Сидоренко Е.Л. Китайская инициатива Цифрового шелкового пути: направления и перспективы развития, преимущества и риски для России. *Russian Journal of Economics and Law.* 2025; Т. 19, № 1: 57–79. DOI: 10.21202/2782-2923.2025.1.57-79
3. Вартанова Е.Л. Медисистема в контексте общественных процессов: переосмысление теоретической конструкции. *MediaAlmanakh*. 2023; № 2: 8–19. DOI: 10.30547/mediaalmanah.2.2023.819
4. Вартанова Е.Л. AI as a new factor of digital media. *СМИ и массовые коммуникации – 2023:* XV Международные научные чтения в Москве. 2023.
5. Давыдов С.Г., Замков А.В., Крашенинникова М.А., Лукина М.М. Использование технологий искусственного интеллекта в российских медиа и журналистике. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2023; № 5: 3–21. DOI: 10.30547/vestnik.journ.5.2023.321
6. Уразова С.Л. Креативные индустрии как метасистема и фактор социальной адаптации в новой цифровой реальности. *Вестник ВГИК*. 2023; Т. 15, № 1: 146–150.
7. Булгарова Б.А., Чэнь Ф., Цзюй Ю., Чиненнаия Т.Ю. Исследование трансформации индустрии новостных медиа в Китае и России в эпоху интеллектуальных медиа. *Litera*. 2024; № 5: 79–97. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.5.70416
8. Пую А.С., Никонов С.Б., Шафир Т.В. Этап перехода к омнимедиа в Китайской Народной Республике. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2024; № 1: 25–34. DOI: 10.52575/2712-7451-2024-43-1-25-34
9. Kordzadeh N., Ghasemaghaei M. Algorithmic bias: review, synthesis, and future research directions. *European Journal of Information Systems*. 2021; Vol. 31, 3: 388–409. DOI: 10.1080/0960085X.2021.1927212
10. *Эксперты призывают к принятию законодательства для защиты индустрии создания контента с искусственным интеллектом.* Министерство коммерции КНР. 2020. Available at: https://ipr.mofcom.gov.cn/article/gnxw/bq/202001/1947051.html
11. Al Midfa N. China's AI Strategy: A Case Study in Innovation and Global Ambition. *Trends Research*. 2025. Available at: https://trendsresearch.org/insight/chinas-ai-strategy-a-case-study-in-innovation-and-global-ambition

References

1. AI Index Report. *Artificial Intelligence Index Report 2025.* 2025. Available at: https://hai-production.s3.amazonaws.com/files/hai_ai_index_report_2025.pdf
2. Sidorenko E.L. Kitajskaya iniciativa Cifrovogo shelkovogo puti: napravleniya i perspektivy razvitiya, preimuschestva i riski dlya Rossii. *Russian Journal of Economics and Law.* 2025; T. 19, № 1: 57-79. DOI: 10.21202/2782-2923.2025.1.57-79
3. Vartanova E.L. Medisistema v kontekste obschestvennyh processov: pereosmyslenie teoreticheskoj konstrukcii. *MediaAlmanakh*. 2023; № 2: 8-19. DOI: 10.30547/mediaalmanah.2.2023.819
4. Vartanova E.L. AI as a new factor of digital media. *SMI i massovye kommunikacii – 2023:* XV Mezhdunarodnye nauchnye chteniya v Moskve. 2023.
5. Davydov S.G., Zamkov A.V., Krasheninnikova M.A., Lukina M.M. Ispol'zovanie tehnologij iskusstvennogo intellekta v rossijskih media i zhurnalistike. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2023; № 5: 3-21. DOI: 10.30547/vestnik.journ.5.2023.321
6. Urazova S.L. Kreativnye industrii kak metasistema i faktor social'noj adaptacii v novoj cifrovoj real'nosti. *Vestnik VGIK*. 2023; T. 15, № 1: 146-150.
7. Bulgarova B.A., Ch`en' F., Czyuj Yu., Chinennaiya T.Yu. Issledovanie transformacii industrii novostnyh media v Kitae i Rossii v `epohu intellektual'nyh media. *Litera*. 2024; № 5: 79-97. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.5.70416
8. Puyu A.S., Nikonov S.B., Shafir T.V. `Etap perehoda k omnimedia v Kitajskoj Narodnoj Respublike. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2024; № 1: 25-34. DOI: 10.52575/2712-7451-2024-43-1-25-34
9. Kordzadeh N., Ghasemaghaei M. Algorithmic bias: review, synthesis, and future research directions. *European Journal of Information Systems*. 2021; Vol. 31, 3: 388-409. DOI: 10.1080/0960085X.2021.1927212
10. *`Eksperty prizyvayut k prinyatiyu zakonodatel'stva dlya zaschity industrii sozdaniya kontenta s iskusstvennym intellektom.* Ministerstvo kommercii KNR. 2020. Available at: https://ipr.mofcom.gov.cn/article/gnxw/bq/202001/1947051.html
11. Al Midfa N. China's AI Strategy: A Case Study in Innovation and Global Ambition. *Trends Research*. 2025. Available at: https://trendsresearch.org/insight/chinas-ai-strategy-a-case-study-in-innovation-and-global-ambition

*Статья поступила в редакцию 06.08.25*

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-412-415

***Deng Guo Long**, postgraduate, Department of History of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process, Moscow State University n.a. M. Lomonosov (Moscow, Russia); senior teacher, Heihe University (China), E-mail: 412687815@qq.com*

**CULTURAL TRADITIONS OF THE EVENKS OF NORTH-EASTERN CHINA AND THE AMUR REGION IN ETHNOGRAPHIC AND LITERARY STUDIES OF THE 20TH CENTURY.** The article studies artistic ethnography, which, together with the scientific research of religious scholars, ethnographers and literary critics, is becoming a valuable source of reconstruction of customs and traditions of the Evenks living in the adjacent territories of China and Russia. The objective of the research is to review the ethnographic and artistic texts of Russian and Chinese writers of the 20th century, who explored the culture and traditions of the Russian Evenks and Orochons of China through imagological artistic images of perception and self-perception of representatives of the Evenk ethnic group. The author focuses on the perception of representatives of one culture by representatives of another ethnic group through the prism of ethnic traditions. The article discusses the key stages in the formation of artistic ethnography in Russian and Chinese literature during the 20th century. The researcher relies on the methodology of comparative literary criticism, which includes typological, motivic, inter- and contextual analysis, as well as the historical method. The artistic ethnographic texts of Chinese and Russian writers are interpreted to study artistic images of perception and self-perception of representatives of the Evenk ethnic group. The article contributes to the analysis of the ethnic features of the Evenk identity, to the development of scientific research on the artistic image of perception within the framework of modern imagology. It will be of interest to specialists in the field of ethnography, religious studies and literary studies.

*Key words:* **artistic ethnographic texts, imagological images of perception and self-perception, ethnic culture, Orochons, Evenk ethnos**

***Дэн Голун**, соискатель, МГУ, г. Москва; ст. преп. Хэйхэского университета, г. Хэйхэ, E-mail: 412687815@qq.com*

# КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ ЭВЕНКОВ СЕВЕРО-ВОСТОКА КИТАЯ И АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЭТНОГРАФИИ XX В.

Статья посвящена исследованию художественной этнографии, которая в совокупности с научными изысканиями религиоведов, этнографов и литературоведов становится ценным источником реконструкции обычаев и традиций эвенков, проживающих на сопредельных территориях Китая и России. Целью данной статьи является обзор этнографических и художественных текстов русских и китайских писателей XX века, исследовавших культуру и традиции российских эвенков и орочонов Китая через имагологические художественные образы восприятия и самовосприятия представителей эвенкийского этноса.

В центре внимания автора находится восприятие носителей одной культуры представителями иного этноса через призму этнических традиций. В статье рассматриваются ключевые этапы становления художественной этнографии в русской и китайской литературе на протяжении XX в. Автор статьи опирается на методологию сравнительного литературоведения, которая включает в себя типологический, мотивный, интер- и контекстуальный анализы, а также исторический метод. Изучены и интерпретированы художественные этнографические тексты китайских и русских писателей для исследований художественных образов восприятия и самовосприятия представителей эвенкийского этноса. Статья вносит вклад в анализ этнических особенностей эвенкийской идентичности, в разработку научных исследований художественного образа восприятия в рамках современной имагологии и будет интересна специалистам в области этнографии, религиоведения и литературоведения.

*Ключевые слова:* **художественные и этнографические тексты, имагологические образы восприятия и самовосприятия, этническая культура, орочоны, эвенкийский этнос**

Изучение культурного наследия коренных малочисленных народов Севера предполагает исследование внутренних закономерностей во всех областях: мифологии, религии, языке, искусстве, литературе, науке, морали, идеологии, педагогике и т. д.

В сфере литературы (будь то публицистика, художественная или этнографическая) фиксируются этнические процессы, эксплицируется историческая и этническая информация об определенном этносе, особенностях этнического сознания, поэтому литература является ценным источником реконструкции обычаев и традиций. Более того, в этнографических и художественных текстах запечатлены образы восприятия и самовосприятия представителей этноса.

Актуальность настоящего исследования обусловлена формированием особого типа сознания на территории дальневосточного фронтира, нашедшего отражение в художественной литературе для экспликации исторической и этнической информации об определенном этносе. Исследование художественной этнографии в совокупности с научными изысканиями религиоведов и этнографов становится ценным источником реконструкции обычаев и традиций эвенков, проживающих на сопредельных территориях.

Научная новизна работы заключается в том, что «эвенкийская тема» обрела значимость в современной русской и китайской литературах, вызвала интерес современных литературоведов к различным художественным проекциям имагологической методологии через призму этнических традиций.

Цель данной статьи – обзор этнографических и художественных текстов русских и китайских писателей XX века, исследовавших культуру и традиции российских эвенков и орочонов Китая через имагологические художественные образы восприятия и самовосприятия представителей эвенкийского этноса.

Для достижения данной цели решаются следующие задачи:

1. Проследить становление художественной этнографии в русской литературе начала XX в.

2. Обозначить художественные образы восприятия эвенков в этнографических и художественных текстах русских писателей (В.К. Арсеньева, В.Г. Лецика, Г.А. Федосеева и др.) и образы самовосприятия в произведениях эвенкийских поэтов (Г. Чинкова, Н. Оёгира, А. Немтушкина, Г. Кэптукэ).

3. Определить истоки «эвенкийской» темы в творчестве китайских писателей XX века в контексте этнической политики и развития «экологического направления» литературы Китая, исследовать художественные образы восприятия и самовосприятия эвенков в этнографических и художественных текстах китайских писателей (Ужерту, Тукедонг Циншэна, Чи Цзыцзянь, Ду Мэя и др.).

В России в XVIII–XIX вв. появляются обширные исследования, направленные на изучение народов нерусского происхождения, населявших сибирское и дальневосточное пространство Российской империи. Период до середины XIX в. в истории исследования Сибири и Дальнего Востока следует считать временем накопления фактического материала, подготовки к научным изысканиям, когда процессы этнической классификации еще не последовательны, а серьезные академические работы сменялись случайными частными исследованиями [1, с. 57]. В данной работе мы опираемся на методологию сравнительного литературоведения, которая включает в себя типологический, мотивный, интер- и контекстуальный анализы, а также исторический метод.

Теоретическая значимость статьи связана с вкладом в разработку научных исследований художественного образа восприятия, современной имагологии, этнографических исследований малых народностей.

Практическая значимость определяется введением в область научного российского знания научных, этнографических работ, художественных произведений китайских авторов.

Первооткрыватели, путешественники, научные деятели создавали экспедиции в самые неизведанные российские земли, на которых исконно проживали коренные народы, среди которых – эвенки, коренная малочисленная нация, представляющая собой этническое меньшинство на территории Северо-Восточной Азии и проживающая на пограничных территориях северо-восточного Китая (Эвенкийский автономный район; Олгуя-Эвенкийская национальная область во внутренней Монголии; город Хейхэ провинции Хэйлунцзян)) и России (Восточная Сибирь, Сахалина и Амурская область).

Этнографы не просто изучали географию Сибири и Дальнего Востока, но и вели дневниковые записи, путевые заметки, которые легли в основу произведений художественной этнографии как «результат художественного освоения культурных, религиозных, психологических установок, нравственно-этических норм, особенностей обустройства быта представителей определенного этноса, населяющих определенные географические пространства» [2, с. 12].

В этой связи хочется упомянуть путешественника и этнографа с немецкими корнями, профессора Императорской академии наук, доктора медицины, исследователя Сибири Ивана Ивановича (Иоганна Готлиба) Георги (1729–1802), участвовавшего в Академической экспедиции 1771–1774 гг., являющегося автором трехтомного сочинения «Описание всех в Российском государстве обитающих народов, также их житейских обрядов, вер, обыкновений, жилищ, одежд и прочих достопамятностей» (в 1776–1777 гг. опубликовано на русском языке в Санкт-Петербурге). На немецком языке эта работа вышла в Санкт-Петербурге в 1776–1780 гг. под названием “Beschreibung aller Nationen des russischen Reichs, ihrer Lebensart, Religion... und übrigen Merkwürdigkeiten”. Эта работа с богатым этнографическим материалом о культуре, быте и социальных отношениях народов Сибири была первым сводным этнографическим описанием России и не потеряла своей актуальности по сей день ввиду ценных сведений о сибирских инородцах XVIII века, несмотря на не всегда чёткое разделение народов на племена. Частично этот труд был переведен на русский язык и вышел под заглавием «Описание всех в Российском государстве обитающих народов, также их житейских обрядов, вер, обыкновений, жилищ, одежд и прочих достопамятностей» [3].

Начиная с 40-х гг. XX в. в СССР в учёной среде возникает интерес к эвенкийской культуре, фольклору, религиозным обычаям. Так, в трудах учёных-североведов Ленинградского института народов Севера [4; 5] отражены исследования зарождения эвенкийской литературы как художественного явления. Большой вклад в изучение эвенкийского этноса внёс учёный С.М. Широкогоров, известный как сторонник «маньчжурской» версии этногенеза эвенков [6; 7].

Известный советский лингвист, этнограф-тунгусовед Г.М. Василевич известна своими исследованиями, посвящёнными не только эвенкийскому языку и фольклорным текстам эвенков, но и особенностям их восприятия мира, религиозным верованиям и т. д. [4].

Этногенез эвенков исследовал и специалист по этнографии тунгусоязычных народов В.А. Туголуков, описавший этноним ‘эвенки’. Ссылаясь на работы В.А. Туголукова, современный ученый-эвенк М.Г. Туров пишет: «Официально введенный в 1930–1931 гг., этноним «эвенки» выделял группы тунгусоязычных «пеших» и «оленных» охотников Сибири в самостоятельную «народность» и отделял их от близких по культуре «эвенов – ламутов». Однако название «тунгусы», как общее наименование эвенков и эвенов, до сих пор бытует в научной литературе» [8, с. 35–40].

После 1980-х годов в КНР было организовано большое количество научных исследований этнической культуры эвенков, имеющих высокую академическую ценность. Китайские учёные провели комплексное исследование этнического языка, этнической религии, национальных обычаев и национального искусства эвенков. В работе Су Житая «Исследование народного искусства эвенков» [9] было осуществлено специальное исследование по составу, характеристикам и коннотации искусства шаманизма, бересты и мехового мастерства эвенков. Примечательна также научная работа Конг Фаньчжи, «Эвенки в Олугуе» [10].

В этот период ученые уделяют большое внимание религиозному шаманизму эвенков [11; 12; 13]. В это же время научные сотрудники Автономного района Внутренней Монголии проводят исследования социального развития, экономического развития, этнической истории и культуры эвенков с 1950-х годов. Например, научная работа «Исследование примитивных социальных форм северных народов» Люй Гуантян представляет собой сборник по истории оленеводства эвенков, первобытнообщинной системе, методам производства сафари и выживаемости [14].

Наравне с научной литературой об эвенках в 10-е гг. XX в. появились и литературные произведения, авторы которых в художественной форме фиксировали исчезающие традиции и обычаи эвенков. Художественная этнография Дальнего Востока начала развиваться с момента освоения территорий Дальнего Востока. Для путешественников-этнографов коренные жители часто становились проводниками, общение с которыми привело к появлению информационных материалов о коренных народах Дальнего Востока и Сибири, легших в основу произведений в русле художественной этнографии. Это произведения В.К. Арсеньева, Г.А. Федосеева, В.Г. Лецика и др. Советские писатели создавали в своих произведениях образ проводника – образ коренного жителя, настоящего таежника: Г.А. Федосеев описал своего проводника-эвенка Улукиткана [15], В.К. Арсеньев познакомил читателей с нанайским опытным охотником и проводником отряда Дерсу Узала [16]. Известный корреспондент Амурской области В.Г. Лецик, который прошел творческий путь от этнопублицистики к художественной этнографии, создал образы эвенков с помощью художественных зарисовок, так называемых «таёжных картинок» при описании жизни и быта северного населения Амурской области (Дед Бянкин – частный сыщик) [17]. В другом сво-

ём произведении «Пара лапчатых унтов» В.Г. Лецик раскрывает образ охотника Захара [18].

Можно сделать вывод, что в русской художественной этнографии XX века реализуется образ представителя коренного населения Дальнего Востока, Сибири, который совершенно не совпадает со стереотипами и шаблонными чертами этнотипа. В данном случае, как отмечает Е.Б. Борисова, художественное произведение литературы нужно рассматривать как структурную модель для осмысления подобного образа [19, С. 27], который В.Б. Земсков именует имагологическим [20, с. 12–13]. С.Б. Королева считает «имагологический образ в литературе индивидуальным, созданным автором, но который при этом необходимо соотносится с общим, традиционным, стереотипизированным, актуальным для настоящего исторического момента образом нации [21, с. 28].

Другими словами, особенность литературоведческих изысканий имагологического характера состоит в том, что литературное сочинение рассматривается в качестве фактора создания образа «чужого», «другого» в сознании автора или героя произведения как представителя данной эпохи [22, с. 46].

Сам термин «имагология» произошел от английского слова *image* – «образ» и обозначает гуманитарную дисциплину, изучающую закрепленное в сознании одного народа представление о другой нации. Данное представление о «другом» аккумулируется в художественных образах фольклора, литературы, кинематографа, где воплощается образ восприятия «другого», «чужого», либо же образ восприятия самого себя как представителя данного этноса (самовосприятия).

Художественные образы самовосприятия представителей эвенкийского этноса можно найти у таких эвенкийских авторов, как Г. Чинков [23], Н. Оёгир [24], А. Немтушкин, [25], Г. Кэптукэ [26], которые обращались к мифам, сказкам и историческим преданиям, чтобы избежать шаблонности, схематизма восприятия. Например, в произведениях А. Немтушкина, в повести Г. Кэптукэ «Имеющая свое имя Джелтула-река» ярко и образно представлено мироощущение древних жителей тайги. Эвенкийские поэты и писатели в своих произведениях поднимают важные социальные и этнические проблемы и смотрят на них «эвенкийским» взглядом, изнутри. Следует заметить, что благодаря названным писателям и поэтам с эвенкийскими корнями творческий (авторский) подход к мифологическим и фольклорным сюжетам обогатил эвенкийскую литературу.

«Эвенкийская тема» стала объектом интереса писателей и в современной китайской литературе в 50-х гг. XX века, после основания Китайской Народной Республики. Появилось большое количество писателей, чьи произведения основаны на традициях и культуре эвенков. Чтобы привлечь внимание общества и защитить культуру и традиции этнических меньшинств, писатели последовательно создавали большое количество литературных произведений на основе этнического материала, раскрывающего повседневную жизнь, этническую культуру и религиозные традиции малых народов.

Так, Ао Чанфу был первым писателем-орочоном, кто вступил в Ассоциацию китайских писателей, и первым представителем орочонской литературы, получившим Национальную литературную премию. Долгосрочный опыт охоты в лесу позволил ему по-настоящему передать национальную психологию орочонов, показать нынешнюю национальную жизнь, раскрыть национальный характер, представить охотничью культуру, показать гармоничное сосуществование орочонов с природой, доброту, храбрость, верность и надежность орочонского народа. Традиционная культура орочонов очень естественна и ярка в повести «Путь охотника» [27].

Среди китайских писателей – эвенкийских орочонов по происхождению, но живущих в Китае и Внутренней Монголии, запечатлевших и реконструировавших художественные образы восприятия и самовосприятия эвенков, яркими представителями являются Ужерту («Шаман, наш шаман», «Янтарный костер», «День, когда я охотился в лесу» и др.) [28; 29], Тукедонг Циншэн («Шаманское солнце») [30], китайская писательница Чи Цзыцзянь («Правый берег реки Эргуна» [31], чьи произведения имели поддержку со стороны государства, реализующего политику равного статуса и прав этнических меньшинств. Так, Ужерту фиксирует процессы ассимиляции эвенков, их растворения в ханьском социуме, при этом эвенк-охотник изображен с позиции самовосприятия. В творчестве Тукедонг Циншэна преобладает романтический образ эвенка-патриота. Образы китайских эвенков в романе Чи Цзыцзянь «Правый берег реки Эргуна» созданы на основе личного опыта и полевых наблюдений писательницы: автор поведала столетнюю историю племени эвенков. В её романе выделены основные составляющие, характеризующие данный этнос: особенности религиозных верований, внешних черт, характера, обычаев. Описывая эвенков – малочисленную слабую нацию – Чи Цзыцзянь особое внимание уделяет их духу, национальной гордости, которая помогает им выстоять не только против тяжелых природных условий, но и против мира, в котором им придется измениться. Романы Ду Мэя «Охотник прибыл на станцию» [32] и Анны «Ностальгия по темным зеленым полям» [33] объединяет тема корней и культурного наследия, а также символичные образы эвенка-охотника и эвенка-шамана, взаимосвязь между этническими общностями, отображение традиционного стиля жизни эвенкийского народа в условиях модернизации.

Таким образом, в XX веке как в Китае, так и в России сформировался значительный пласт литературы, включающий в себя этнопублицистику, этнографическое творчество и поэтические произведения, в которых создаются образы восприятия и самовосприятия представителей эвенкийского этноса, а также осуществляется попытка реконструировать обычаи и традиции коренного населения российских эвенков и орочонов Китая в имагологической проекции. Другими словами, в российском и китайском литературоведении сложилась прочная этнографическая традиция изучения культурного наследия коренных малочисленных народов России и КНР, сформировались художественные принципы отражения культуры, обычаев, религии местного населения в произведениях, авторы которых в художественной форме зафиксировали этнические процессы и историческую информацию об эвенках РФ и орочонах Китая. Результаты настоящего исследования внесут вклад в анализ этнических особенностей эвенкийской идентичности, в разработку изучения художественного образа восприятия и самовосприятия в рамках современной имагологии.

Материалы статьи могут быть использованы при изучении этнографии, филологии, имагологии, сопоставительного литературоведения, компаративистики и других дисциплин.

Библиографический список


1. Кравец Т.В. Вклад немецких путешественников в изучение языков малочисленных народов Сибири и Дальнего Востока. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. Челябинск, 2021; Т. 18, № 1: 53–62.
2. Забияко А.А. Материальная и духовная культура эвенков в художественной этнографии амурских писателей. *Филологическая регионалистика*. 2012: 12–31. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/16053312
3. Георги И.И. «Описание всех в Российском государстве обитающих народов, также их житейских обрядов, вер, обыкновений, жилищ, одежд и прочих достопамятностей». *Энциклопедия и новости Приангарья ИркипедияRU*. Available at: http://irkipedia.ru/content/georgi_ivan_ivanovich
4. Василевич Г.М. *Эвенки. Историко-этнографические очерки (XVIII – начало XX в.)*. Ленинград: Наука, 1969.
5. Туголуков В.А. *Тунгусы (эвенки и эвены) Средней и Западной Сибири*. Москва: Наука, 1985.
6. Широкогоров С.М. *Опыт исследования основ шаманства у тунгусов*. Владивосток: Типография областной Земской Управы, 1919.
7. Широкогоров С.М. *Социальная организация северных тунгусов»*. Народное издательство Внутренней Монголии, 1984.
8. Туров М.Г. *Эвенки. Основные проблемы этногенеза и этнической истории*. Иркутск: Издательство «Амтера», 2008.
9. 苏日台. *鄂温克族民间美术研究*. 内蒙古文化出版社，1997 年. 24 5页 (Су Ж. *Исследование народного искусства эвенков*. Издательство: внутренняя монгольская культура, 1997).
10. 孔繁志. *敖鲁古雅的鄂温克人*. 天津: 古籍出版社, 1989. 339 页 (Конг Ф. *Эвенки в Олугуе*. Тяньцзинь: Издательство древних книг, 1989).
11. 满都尔图，朝克汪，立珍. *鄂温克族萨满教*. 中央民族大学学报. 2000; 6: 21–25 (Ван Л. Эвенкийский шаманизм. *Вестник центрального национального университета*. 2000; № 6: 2–25).
12. 孟慧英. 中国北方民族萨满教研究. *中国社会科学院出版社*. 2000 年. 384页 (Мэн Х. *Исследование шаманизма северного этноса Китая*. Китайское общественное научное издательство, 2000).
13. 秋浦. *萨满教研究*. 上海：上海人民出版社.1985 年. 180 页. (Цю П. *Исследование шаманизма*. Шанхай: Шанхайское народное издательство, 1985).
14. 吕光天.北方民族原始社会形态研究.银川：宁夏人民出版社，1981 年. 266页. (Люй Г. *Исследование примитивных социальных форм северных народов*. Иньчуань: Народное издательство Нинся, 1981).
15. Федосеев Г.А. *Смерть меня подождет*. Хабаровск, 1967.
16. Арсеньев В.К. *По Уссурийскому краю*. Послесловие Н.Е. Кабанова. Хабаровск: Книжное издательство, 1984.
17. Лецик В.Г. *Дед Бянкин – частный сыщик*: повести и рассказы. Благовещенск: Амурское отделение Хабаровского книжного издательства, 1984.
18. Лецик В.Г. *Пара лапчатых унтов*: повести и рассказы. Благовещенск: Амурское отделение Хабаровского книжного издательства, 1984.
19. Борисова Е.Б. *Художественный образ в английской литературе XX века: типология – лингвопоэтика – перевод*. Диссертация ... доктора филологических наук. Самара, 2010.
20. Земсков В.Б. Россия на «переломе». *На переломе: образ России прошлой и современной в культуре и литературе Европы и Америки (конец XX – начало XXI вв.)*. Москва: Новый хронограф, 2011.
21. Королева С.Б. *Миф о России в британской культуре и литературе (до 1920-х годов)*: монография. Москва: ДиректМедиа, 2014.
22. Кравец Т.В. Имагологический анализ художественного образа восприятия представителя тунгусо-маньчжурских народов в этнографическом романе В.К. Арсеньева «По Уссурийскому краю». *Проблемы сохранения языков и культур народов России и Китая:* материалы XII Международной научно-практической конференции. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2025: 45–48.

23. Чинков Г. *Балдыдяк-бугав*. Ленинград: Гослитиздат, 1938.
24. Оёгир Н. *Танец куликов*: стихи. Перевод с эвенкийского В. Пушкина. Красноярск: Книжное издательство, 1987.
25. Немтушкин А. *Костры моих предков*. Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1980.
26. Кэптукэ Г. *Маленькая Америка*: повесть, рассказы. Москва: Современник, 1991.
27. 敖长福 《猎人之路》, 草原. 1981; 12: 37–45. （Ао Ч. Путь охотника. *Пастбище*. 1981; № 12: 37–45).
28. 乌热尔图. 萨满，我们的萨满. 西宁：青海人民出版社，2014 年. 280 页. (Ужерту *Шаман, наш шаман*. Синин: Цинхайское народное издательство, 2014).
29. 乌热尔图. 琥珀色的篝火, 民族文学. 1983; № 10: 65–87. (Ужерту Янтарный костер. *Национальная литература*. 1983; № 10: 65–87).
30. 涂克冬庆胜. 萨满的太阳. 呼和浩特：内蒙古人民出版社. 2009: 249 页. (Тукедонг Ц. *Шаманское солнце*. Хух-Хото: Народное издательство Внутренней Монголии, 2009).
31. 迟子建. 额尔古纳河右岸 [M]. 北京: 北京十月文艺出版社. 2009. 420 页（Чи Ц. *Правый берег реки Эргуна*. Пекин: Пекинское Октябрьское Литературное издательство, 2009).
32. 杜梅. 小站上来一位猎人. 民族文学. 1987; № 6: 15–30 (Ду М. Охотник прибыл на станцию. *Национальная литература*. 1987; № 6: 15–30).
33. 安娜. 绿野深处的眷恋. 民族文学. 1983; № 2: 7–18. (Анна Ностальгия по глубине зеленого поля. *Национальная литература*. 1983; № 2: 7–18).

References

1. Kravec T.V. Vklad nemeckih puteshestvennikov v izuchenie yazykov malochislennyh narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. Chelyabinsk, 2021; T. 18, № 1: 53-62.
2. Zabiyako A.A. Material'naya i duhovnaya kul'tura `evenkov v hudozhestvennoj `etnografii amurskih pisatelej. *Filologicheskaya regionalistika*. 2012: 12-31. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/16053312
3. Georgi I.I. «Opisanie vseh v Rossijskom gosudarstve obitayuschih narodov, takzhe ih zhitejskih obryadov, ver, obyknovenij, zhilisch, odezhd i prochih dostopamyatnostej». *`Enciklopediya i novosti Priangar'ya IrkipediyaRU*. Available at: http://irkipedia.ru/content/georgi_ivan_ivanovich
4. Vasilevich G.M. *`Evenki. Istoriko-`etnograficheskie ocherki (XVIII – nachalo HH v.)*. Leningrad: Nauka, 1969.
5. Tugolukov V.A. *Tungusy (`evenki i `eveny) Srednej i Zapadnoj Sibiri*. Moskva: Nauka, 1985.
6. Shirokogorov S.M. *Opyt issledovaniya osnov shamanstva u tungusov*. Vladivostok: Tipografiya oblastnoj Zemskoj Upravy, 1919.
7. Shirokogorov S.M. *Social'naya organizaciya severnyh tungusov»*. Narodnoe izdatel'stvo Vnutrennej Mongolii, 1984.
8. Turov M.G. *`Evenki. Osnovnye problemy `etnogeneza i `etnicheskoj istorii*. Irkutsk: Izdatel'stvo «Amtera», 2008.
9. 苏日台. *鄂温克族民间美术研究*. 内蒙古文化出版社，1997 年. 24 5页 (Su Zh. *Issledovanie narodnogo iskusstva `evenkov*. Izdatel'stvo: vnutrennyaya mongol'skaya kul'tura, 1997).
10. 孔繁志. *敖鲁古雅的鄂温克人*. 天津: 古籍出版社, 1989. 339 页 (Kong F. *`Evenki v Olugue*. Tyan'czin': Izdatel'stvo drevnih knig, 1989).
11. 满都尔图，朝克汪，立珍. *鄂温克族萨满教*. 中央民族大学学报. 2000; 6: 21–25 (Van L. `Evenkijskij shamanizm. *Vestnik central'nogo nacional'nogo universiteta*. 2000; № 6: 2-25).
12. 孟慧英. 中国北方民族萨满教研究. *中国社会科学院出版社*. 2000 年. 384页 (M`en H. *Issledovanie shamanizma severnogo `etnosa Kitaya*. Kitajskoe obschestvennoe nauchnoe izdatel'stvo, 2000).
13. 秋浦. *萨满教研究*. 上海：上海人民出版社.1985 年. 180 页. (Cyu P. *Issledovanie shamanizma*. Shanhaj: Shanhajskoe narodnoe izdatel'stvo, 1985).
14. 吕光天.北方民族原始社会形态研究.银川：宁夏人民出版社，1981 年. 266页. (Lyuj G. *Issledovanie primitivnyh social'nyh form severnyh narodov*. In'chuan': Narodnoe izdatel'stvo Ninsya, 1981).
15. Fedoseev G.A. *Smert' menya podozhdet*. Habarovsk, 1967.
16. Arsen'ev V.K. *Po Ussurijskomu krayu*. Posleslovie N.E. Kabanova. Habarovsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1984.
17. Lecik V.G. *Ded Byankin – chastnyj syschik*: povesti i rasskazy. Blagoveschensk: Amurskoe otdelenie Habarovskogo knizhnogo izdatel'stva, 1984.
18. Lecik V.G. *Para lapchatyh untov*: povesti i rasskazy. Blagoveschensk: Amurskoe otdelenie Habarovskogo knizhnogo izdatel'stva, 1984.
19. Borisova E.B. *Hudozhestvennyj obraz v anglijskoj literature XX veka: tipologiya – lingvopo`etika – perevod*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Samara, 2010.
20. Zemskov V.B. Rossiya na «perelome». *Na perelome: obraz Rossii proshloj i sovremennoj v kul'ture i literature Evropy i Ameriki (konec XX – nachalo XXI vv.)*. Moskva: Novyj hronograf, 2011.
21. Koroleva S.B. *Mif o Rossii v britanskoj kul'ture i literature (do 1920-h godov)*: monografiya. Moskva: DirektMedia, 2014.
22. Kravec T.V. Imagologicheskij analiz hudozhestvennogo obraza vospriyatiya predstavitelya tunguso-man'chzhurskih narodov v `etnograficheskom romane V.K. Arsen'eva «Po Ussurijskomu krayu». *Problemy sohraneniya yazykov i kul'tur narodov Rossii i Kitaya:* materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Blagoveschensk: Amurskij gosudarstvennyj universitet, 2025: 45-48.
23. Chinkov G. *Baldydyak-bugav*. Leningrad: Goslitizdat, 1938.
24. Oegir N. *Tanec kulikov*: stihi. Perevod s `evenkijskogo V. Pushkina. Krasnoyarsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1987.
25. Nemtushkin A. *Kostry moih predkov*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980.
26. K`eptuk`e G. *Malen'kaya Amerika*: povest', rasskazy. Moskva: Sovremennik, 1991.
27. 敖长福 《猎人之路》, 草原. 1981; 12: 37–45. (Ao Ch. Put' ohotnika. *Pastbische*. 1981; № 12: 37-45).
28. 乌热尔图. 萨满，我们的萨满. 西宁：青海人民出版社，2014 年. 280 页. (Uzhertu *Shaman, nash shaman*. Sinin: Cinhajskoe narodnoe izdatel'stvo, 2014).
29. 乌热尔图. 琥珀色的篝火, 民族文学. 1983; № 10: 65–87. (Uzhertu Yantarnyj koster. *Nacional'naya literatura*. 1983; № 10: 65-87).
30. 涂克冬庆胜. 萨满的太阳. 呼和浩特：内蒙古人民出版社. 2009: 249 页. (Tukedong C. *Shamanskoe solnce*. Huh-Hoto: Narodnoe izdatel'stvo Vnutrennej Mongolii, 2009).
31. 迟子建. 额尔古纳河右岸 [M]. 北京: 北京十月文艺出版社. 2009. 420 页 (Chi C. *Pravyj bereg reki `Erguna*. Pekin: Pekinskoe Oktyabr'skoe Literaturnoe izdatel'stvo, 2009).
32. 杜梅. 小站上来一位猎人. 民族文学. 1987; № 6: 15–30 (Du M. Ohotnik pribyl na stanciyu. *Nacional'naya literatura*. 1987; № 6: 15-30).
33. 安娜. 绿野深处的眷恋. 民族文学. 1983; № 2: 7–18. (Anna Nostal'giya po glubine zelenogo polya. *Nacional'naya literatura*. 1983; № 2: 7-18).

*Статья поступила в редакцию 08.08.25*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-415-418

***Titova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elena_vendina@list.ru*

**NON-VERBAL FEATURES OF UNIVERSITY MEDIA DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF THE WEBSITE OF KAZAN FEDERAL UNIVERSITY).** The article deals with a problem of university media discourse, namely, the creation of a positive image of the university through the use of non-verbal means. In conditions of growing competition on the educational market, universities resort to any possible means to attract and retain potential audience. The VKontakte page of Kazan Federal University served as the material for the study, since this university is one of ten federal universities in Russia. Having studied the page of the university's social network, it is concluded that the positive image of the university largely depends on a correctly designed page on the Internet. By using the right combinations of non-verbal means, a unified style of the social network and its recognition on the Internet are created. These results will be useful to developers of social networks of other universities, which also strive to remain leaders on the educational market and constantly attract potential consumers.

*Key words:* **image, university media discourse, KFU, website, VKontakte**

***The research was supported by the Foundation for Advanced Scientific Research of the Chelyabinsk State University 2025***

***Е.А. Титова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: elena_vendina@list.ru*

# НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕДИАДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ САЙТА КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Данная статья посвящена проблеме университетского медиадискурса, в частности созданию положительного образа университета благодаря использованию невербальных средств. В условиях растущей конкуренции среди университетов они прибегают к любым возможных средствам, чтобы привлечь и удержать потенциальных абитуриентов. Материалом исследования является страница «ВКонтакте» Казанского федерального университета, так как этот

вуз является одним из десяти федеральных университетов в России. Изучив страницу социальной сети вуза, мы пришли к выводу, что положительный образ высшего учебного заведения во многом зависит от правильно оформленной страницы в Интернете. Правильные сочетания невербальных средств (фон, цвета, картинки и т. д.) создают единый стиль социальной сети. Они также помогают узнавать университет на просторах Интернета. Результаты исследования будут полезны разработчикам социальных сетей других вузов, которые также стремятся оставаться лидирующими на образовательном рынке и постоянно привлекать потенциальную аудиторию.

*Ключевые слова:* **образ, университетский медиадискурс, КФУ, сайт, «ВКонтакте»**

***Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2025 г.***

Современная жизнь уже немыслима без средств массовой информации. Они – главный источник информации и мощный инструмент влияния. Особенно это касается Интернета: сайты и социальные сети (далее – соцсети) давно обогнали традиционные медиа по популярности. Практически у каждой компании, учреждения или даже небольшой фирмы теперь есть своя страница в сети – она помогает донести суть их работы до людей.

Но просто создать сайт или группу в соцсети недостаточно. Важно, чтобы они работали четко и выполняли свои задачи, иначе вся коммуникация пойдет неправильно. В этом исследовании мы сосредоточились на том, как университеты ведут свои соцсети. Ведь именно через них абитуриенты, студенты, преподаватели и даже будущие работодатели общаются между собой.

Университетские страницы в соцсетях – это не просто «визитки». Они стали полноценными площадками для обмена новостями, мнениями и даже эмоциями (лайки и реакции). Неудивительно, что за последние годы соцсети превратились в must-have для любого вуза – без них просто не быть на связи с аудиторией.

Сегодня соцсети стали для абитуриентов, студентов, преподавателей и работодателей главным «окном» в университет. Люди ищут информацию там, где им удобно – а удобнее всего именно в соцсетях. Задача вуза – не просто выкладывать новости, а подавать их так, чтобы у аудитории сложилось положительное впечатление об университете. Именно от этого зависит, выберут ли абитуриенты Казанский государственный университет (КФУ) или другой вуз. Поэтому важно разобраться, как соцсети формируют имидж учебного заведения, и какие приемы работают лучше всего. В этом заключается актуальность исследования.

Объектом исследования является страница КФУ «ВКонтакте», так как это не просто официальная страница, а живая площадка для общения университета с аудиторией. Но если обычно изучают тексты (посты, статьи), то здесь нас интересует невербальная сторона: дизайн (цвета, шрифты, оформление); фотографии и видео (как подается жизнь университета); подача контента (визуальная простота, удобство навигации).

Главная цель – понять, как КФУ использует визуальные и технические приемы в соцсетях, чтобы выглядеть привлекательно в глазах абитуриентов и студентов.

Для этого нужно решить следующие задачи:

– разобраться, что такое медиадискурс и как соцсети вуза в него вписываются.

– проанализировать сообщество КФУ «ВКонтакте» и понять, как оно устроено.

– определить невербальные приемы, которые создают положительный образ университета.

Научная новизна работы состоит в том, что большинство исследований лишь делают обзор официальных сайтов вузов. Мы изучили соцсети – а это совсем другое направление исследований. Выяснили, что здесь нет строгой формальности, зато присутствует живое общение, мемы, сторис и другие способы удержать внимание. КФУ – один из ведущих вузов страны, и его опыт ведения соцсетей может стать примером для других университетов.

Абитуриенты все реже заходят на официальные сайты – они ищут вузы в соцсетях. И если страница университета выглядит скучно или неудобно, это может оттолкнуть потенциальных студентов. Наше исследование поможет понять, как вузам говорить с молодежью на их языке – без потери статуса, но с большей вовлеченностью.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит определенный вклад в уже существующую базу исследований университетского дискурса, а также в дальнейшее изучение невербальных способов создания благоприятного образа учебного заведения.

Практическая значимость работы заключается в возможном использовании результатов исследования при построении и ведении социальных сетей других университетов, тех, кто ставит своей целью создание положительного образа вуза.

В ходе работы были применены метод наблюдения и описательный метод (с целью выявления невербальных особенностей социальной сети «ВКонтакте» Казанского федерального университета.

Материалом исследования послужили посты социальной сети «ВКонтакте» Казанского федерального университета за 2025 год, отобранные методом сплошной выборки (300 постов).

В современном мире средства массовой информации играют важную роль во многих сферах деятельности человека, а именно – в социальной, политической, экономической, образовательной и других. Медиадискурс используются организациями и отдельными личностями как средство достижения определенных целей через оказание воздействия на аудиторию. Он является способом управления сознанием и настроением людей [2] и «представляется многогранным сложным феноменом, находящимся в постоянном развитии под воздействием различных экстралингвистических факторов и отражающим изменения в обществе на языковом уровне» [4, с. 10]. Таким образом, медиадискурс представляет собой многогранное явление, которое имеет свои цели и задачи для привлечения внимания потенциальной аудитории.

Следует отметить, что университетский дискурс является относительно новым понятием в лингвистике и, следовательно, нет его общепринятого определения, однако университетский дискурс можно определить как тип «дискурса, который отражает когнитивную, языковую, культурную и социальную действительность в контексте университета» ученых [7].

А.А. Финогеева, пишет, что университетский дискурс можно отнести «к институциональному дискурсу, подчёркивая, что участники общения могут не знать друг друга лично, но должны общаться согласно нормам данной социальной группы» [6].

Борьба вузов за потенциальных абитуриентов делает проблему модернизации социальных сетей более актуальной. Рейтинги вузов серьезно влияют на поток абитуриентов в то или иное учебное заведение. Достигнуть высокой позиции в данных списках можно только с помощью внедрения новых подходов в создании содержания социальных сетей и привлечения к нему целевой аудитории.

Основной задачей любой социальной сети является перевод многосторонней деятельности вуза из офлайн-пространства в онлайн. Социальная сеть используется как коммуникация между вузом и потенциальной аудиторией, а также предоставляет сведения о качестве профессионального образования.

При создании социальной сети необходимо учитывать ряд факторов, которые помогут достичь заданной цели. Выделяют следующие критерии, которым должен соответствовать любой сайт: информационное содержание (актуальность, качество и полноту предоставляемой информации; популярность; удобство использования; оформление сайта; грамотная технологическая реализация сайта [3].

Важную роль играет также оформление сайта. Важно отметить наличие следующих невербальных аспектов: фон, текст, графические элементы, которые включают таблицы, диаграммы, графики и т. д.; рисунки (фотографии, логотипы, карты и т. д.) [1].

Казанский федеральный университет, основанный в 1804 году, является одним из ключевых вузов страны и мира, поэтому именно его социальная сеть «ВКонтакте» была выбрана материалом исследования.

Социальная сеть «ВКонтакте» КФУ [5] открывается начальной страницей (см. рис. 1), на которой изображен университет. Также на картинке мы видим, что доминирует синий цвет, который является цветом университета, так как официальный сайт университета тоже представлен на синем фоне. Здесь же мы видим эмблему университета, которая является, в свою очередь, фотографией профиля страницы «ВКонтакте». Привлекает внимание «галочка» после названия университета, которая говорит, что страница университета проверенная, и ей можно доверять.

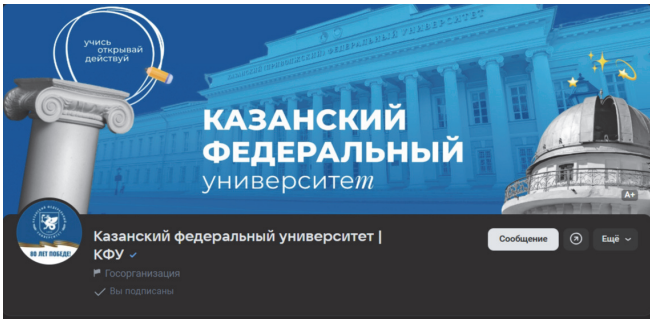



Рис. 1. Страница «ВКонтакте» КФУ

Анализ оформления страницы показывает, что все элементы выдержаны в официальной цветовой гамме университета. Основной фон выполнен в синих тонах, который является ключевым цветом КФУ, а текст преимущественно представлен в белом цвете. Эти цвета неслучайны – они полностью соответствуют университетской символике. Например, на эмблеме вуза мы видим точно такое же сочетание: название белого цвета и дата основания – на синем фоне.

Примечательно, что при скроллинге страницы оформление может варьироваться – появляются дополнительные шрифты, меняется начертание текста,

добавляются акцентные цвета. Однако общая стилистика остается неизменной. Этот же принцип соблюдается и в визуальном контенте: все графики, диаграммы и иллюстрации содержат элементы фирменного синего цвета.

Особого внимания заслуживает типографика. Название университета в заголовках оформлено с использованием трех стилей шрифта:

– **ЗАГЛАВНЫЕ** буквы с жирным начертанием;
– строчные буквы;
– *одна буква курсивом.*

Такой же подход применяется и для оформления ключевых ссылок на странице (см. рис. 2), что создает единую визуальную концепцию и облегчает навигацию для пользователей.

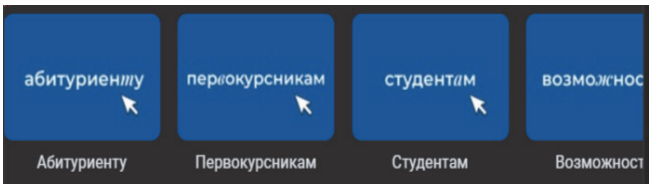



Рис. 2. Ссылки на страницы «ВКонтакте» КФУ

Как видно на рис. 2, в каждом слове название университета выделено особым образом – одна буква выполнена *курсивом*, остальные сохраняют стандартное начертание. Этот оригинальный прием позволяет сразу узнавать официальные публикации вуза и поддерживает единый фирменный стиль.

Такой же подход к оформлению прослеживается и в видеоконтенте. Все клипы на странице используют корпоративную цветовую гамму (см. рис. 3):

– преобладают синие тона в оформлении;
– текстовые вставки выполнены белыми заглавными буквами на синем фоне;
– сохранен характерный шрифтовой стиль.

Это создает эффект узнаваемости – любой контент с официальной страницы КФУ визуально выделяется в ленте пользователей. Даже без логотипа или прямых указаний на вуз по характерному оформлению можно определить принадлежность материалов к университетскому сообществу.

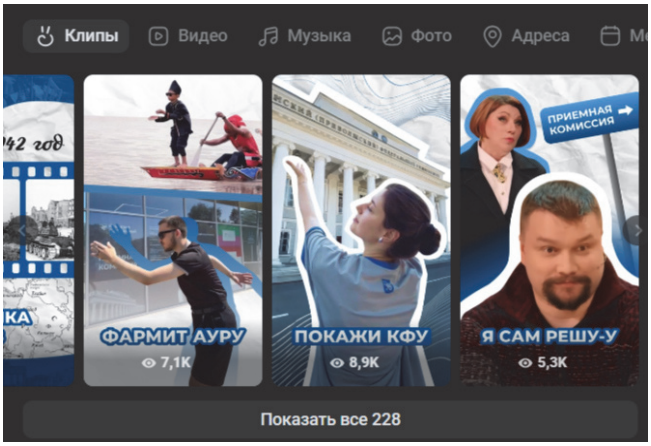



Рис. 3. Вкладка «Клипы» на странице «ВКонтакте» КФУ

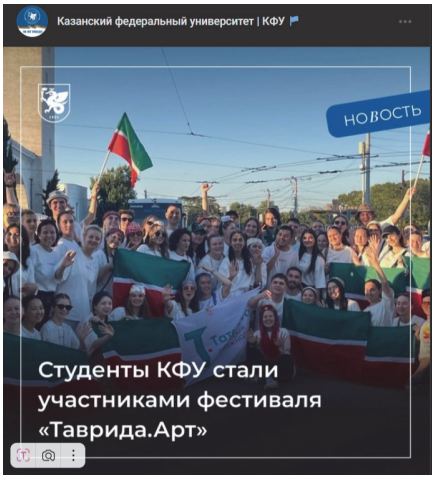



Рис. 4. Пост «Новость»

Вот как выглядит новостной пост в группе КФУ (см. рис. 4). Сразу бросается в глаза фирменный стиль университета. Заголовок «НОВОСТЬ» сделан по тому же принципу, что и другие материалы – белые буквы на синем фоне, причем одна из них выделена *курсивом*. На картинке заметны несколько характерных деталей: логотип университета в белом цвете; основной текст новости и аккуратная белая рамка вокруг изображения. Получается очень лаконично, но при этом сразу понятно, что это официальная информация от вуза. Такой дизайн не перегружает лишними деталями, но за счет фирменных цветов и шрифтов создает ощущение порядка и надежности. Особенно хорошо работает контраст синего и белого – смотрится строго, по-деловому, но в то же время современно.

Главное, что, даже бегло просматривая ленту, можно сразу определить – это публикация от КФУ. Такой узнаваемости и добиваются создатели сообщества, последовательно применяя корпоративный стиль во всех элементах оформления.

Далее перейдем к постам на странице «ВКонтакте» КФУ. Популярным в июле и августе является пост, посвященный выпускникам университета. На фотографии (см. рис. 5) одного из таких постов мы видим бывших уже студентов, которые получили дипломы. На фотографиях привлекательные девушки либо на фоне университета, либо в торжественной обстановке в актовом зале. В разгар приемной кампании такой пост показывает результат учебы в университете (полученный диплом), а также подчеркивает внимание университета к своим студентам, свидетельствует о том, что учебное заведение гордится своими подопечными и персонально (со ссылками на страницы) выделяет каждую студентку из всех, представленных на фото. Мы также видим, что в данном посте доминирует синий цвет.

Рис. 5. Дипломированные специалисты КФУ

Другой пост очень домашний (см. рис. 6), он посвящен летним сменам в центре “Ялычик” КФУ. Такой пост указывает на внимание к семьям как сотрудников, так и студентов, подчеркивает вовлеченность университета в жизнь тех, кто работает или учится в нем. Таким образом создается положительный образ вуза, который представляется заботливым «родителем», уделяя внимание всем

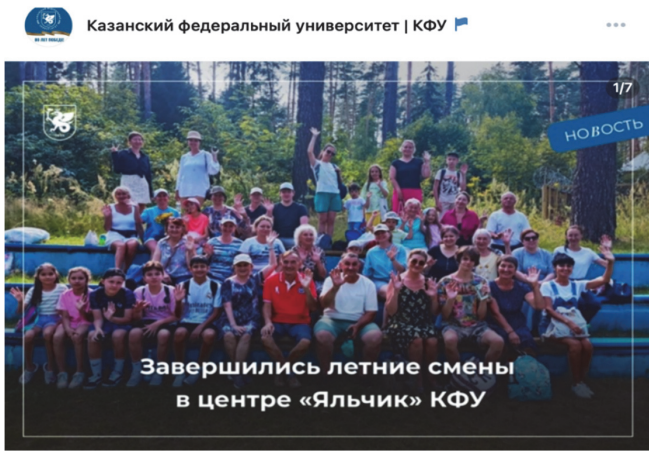



Рис. 6. Летние смены КФУ

своим «детям». Организация летнего отдыха очень важна, и если университет занимается этим настолько ответственно, возникает понимание, что это серьезное, уважаемое заведение, которому можно доверить своих детей (абитуриентов).

Особенно трогательно выглядит пост про домашних животных, страдающих от жары (рис. 7). Такие публикации достаточно эффективно работают на имидж университета – они показывают, что вуз заботится не только о студентах и преподавателях, но и об их четвероногих друзьях. Это создает очень теплую и душевную атмосферу. Что интересно, даже в таком неформальном посте сохранены элементы фирменного стиля: логотип КФУ в углу изображения, характерная белая рамка вокруг фото кота, узнаваемая цветовая гамма. Подобный контент всегда вызывает живой отклик у аудитории. Люди охотно лайкают и репостят такие публикации, что значительно увеличивает охваты. Это отличный пример того, как можно сочетать серьезность академического учреждения с человечным подходом к коммуникации.

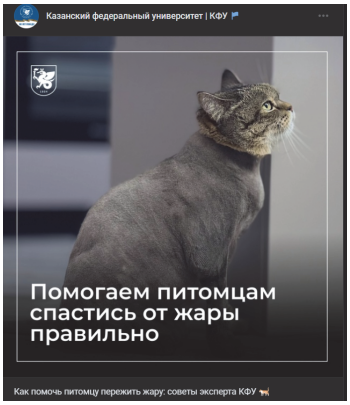



Рис. 7. Как помочь питомцу пережить жару

Летом, когда у школьников каникулы, университеты не прекращают работу с абитуриентами. На рис. 8 мы видим пост о Летнем университете КФУ – отличной возможности для будущих студентов познакомиться с вузом в неформальной обстановке. Такие программы особенно ценны: нет школьных занятий, можно спокойно приехать, пообщаться с преподавателями, почувствовать атмосферу университета.

Оформление поста полностью выдержано в фирменном стиле КФУ: основные цвета – синий и белый, парень на фото в синей футболке на фоне голубого неба, текст выполнен крупными белыми буквами с **жирным** начертанием. Интересно, как даже в летнем, казалось бы неформальном, посте сохраняется узнаваемый стиль университета. Это помогает создавать единый образ вуза в

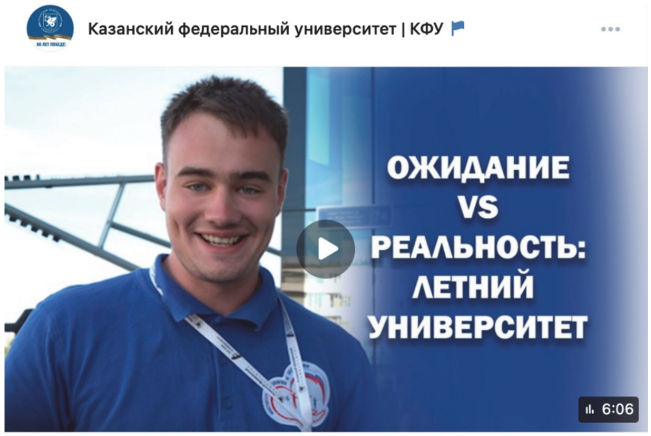



Рис. 8. Летний университет

глазах абитуриентов – серьезного, но в то же время современного и открытого учебного заведения.

В современном образовательном пространстве соцсети стали мощным инструментом продвижения вузов. Как показывают наши наблюдения, КФУ успешно использует эту площадку для формирования своего имиджа. Анализ 300 постов сообщества выявил, что подавляющее большинство (93%) строго соблюдают фирменный стиль:

- цветовая гамма: сочетание синего и белого;
- белый текст на синем фоне;
- заглавные буквы с жирным начертанием;
- характерный акцент – одна курсивная буква в словах.

Такой подход дает мгновенную узнаваемость – любой подписчик без труда определит, что пост принадлежит КФУ. Важно отметить, что, помимо логотипа (который присутствует в большинстве публикаций), университет использует и другие эффективные приемы:

- человечный подход: забота о студентах, преподавателях и даже их питомцах;
- поддержка выпускников: отдельные посты с их историями успеха;
- сезонный контент: актуальные материалы для разных периодов учебного года.

Эти маркетинговые решения работают комплексно, создавая образ современного вуза, который сочетает академическую строгость со вниманием к людям. В результате КФУ не просто поддерживает свои лидирующие позиции, но и формирует эмоциональную связь с аудиторией, что особенно важно в условиях растущей конкуренции на рынке образования.

Библиографический список

1. Ефремченко И.А., Харитонова В.В. Некачественный дизайн как одна из проблем юзабилити сайта. *Информатика, управляющие системы, математическое и компьютерное моделирование (ИУСМКМ – 2016)*. Донецк: Донецкий национальный технический университет. 2016: 443–449.
2. Желтухина М.Р. *Медиадискурс*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediadiskurs-1
3. Полтавец А.В. Веб-сайт вуза как эффективный инструмент обеспечения вузовской деятельности. *Научный вестник Уральской академии государственной службы: политология, экономика, социология, право*. 2010; № 3 (12): 14–23.
4. Сажина Е.В. *Медиадискурс в современной лингвистической парадигме: сравнительно-сопоставительный аспект*. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2021.
5. *Страница «ВКонтакте» Казанского федерального университета*. Available at: https://vk.com/kazan_federal_university
6. Финогеева А.А. Мультимодальность в современном университетском интернет-дискурсе. *Russian Linguistic Bulletin*. 2021; № 4 (28). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/multimodalnost-v-sovremennomuniversitetskom-internet-diskurse
7. Хомутова Т.Н., Парулина И.Ю. Тематическая структура новостного университетского дискурса. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. 2017; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskaya-struktura-novostnogouniversitetskogo-diskursa

References

1. Efremchenko I.A., Haritonova V.V. Nekachestvennyj dizajn kak odna iz problem yuzabiliti sajta. *Informatika, upravlyayuschie sistemy, matematicheskoe i komp'yuternoe modelirovanie (IUSMKM – 2016)*. Doneck: Doneckij nacional'nyj tehnicheskij universitet. 2016: 443-449.
2. Zheltuhina M.R. *Mediadiskurs*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediadiskurs-1
3. Poltavec A.V. Veb-sajt vuza kak `effektivnyj instrument obespecheniya vuzovskoj deyatel'nosti. *Nauchnyj vestnik Ural'skoj akademii gosudarstvennoj sluzhby: politologiya, `ekonomika, sociologiya, pravo*. 2010; № 3 (12): 14-23.
4. Sazhina E.V. *Mediadiskurs v sovremennoj lingvisticheskoj paradigme: sravnitel'no-sopostavitel'nyj aspekt*. Gomel': GGU im. F. Skoriny, 2021.
5. *Stranica «VKontakte» Kazanskogo federal'nogo universiteta*. Available at: https://vk.com/kazan_federal_university
6. Finogeeva A.A. Mul'timodal'nost' v sovremennom universitetskom internet-diskurse. *Russian Linguistic Bulletin*. 2021; № 4 (28). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/multimodalnost-v-sovremennomuniversitetskom-internet-diskurse
7. Homutova T.N., Parulina I.Yu. Tematicheskaya struktura novostnogo universitetskogo diskursa. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. 2017; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskaya-struktura-novostnogouniversitetskogo-diskursa

*Статья поступила в редакцию 08.08.25*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-418-421

***Cai Dan,*** *doctoral postgraduate, Capital Normal University (Beijing, China), E-mail: Soniaaa97@163.com*

**NATURAL IMAGES IN B. AKHMADULINA'S POEMS.** The article is dedicated to the study of three key natural images in poems of B. Akhmadulina – "garden", "moon" and "snow". The main objective of the study is to reveal the symbolic and metaphorical meanings that these images carry and to clarify their deep connection with the poetess's opinion on poetics. The study shows that these three images form an organic whole corresponding to the logical chain of "function of language",

"creative essence", "role and mission of the poet". The image of the garden is a unique chronotope that builds a bridge for exchange between the real world and the world of art, embodies the linguistic ontology of the poetess; the image of the moon reveals the irrational nature of the process of creating poetry – creation serves as an irrational act that goes beyond the will of the poet, and the poet plays the role of a "bridge" between the self-expression of nature and poetic language; through the image of snow, Akhmadulina depicts poetry as a "craft" that requires constant improvement, which demonstrates her ultimate desire for poetic art and her belief in the aesthetic independence of poetry. The study concludes that nature in Akhmadulina's poetic world is closely connected with the theme of creativity, and natural images are of crucial importance for understanding her whole poetic system. This study contributes to a more complete understanding of Akhmadulina's creative world, deepens the understanding of the literary value of her poetry, and expands the scope of research on images of nature in Russian poetry.

*Key words:* **B. Akhmadulina, poetry, poetics, natural images, theme of creativity**

***Цай Дань,*** *докторант, Столичный педагогический университет, г. Пекин, E-mail: Soniaaa97@163.com*

# ПРИРОДНЫЕ ОБРАЗЫ В ПОЭЗИИ Б. АХМАДУЛИНОЙ

Статья посвящена исследованию трёх ключевых природных образов в стихотворениях Б. Ахмадулиной – «сад», «луна» и «снег». Основная задача исследования – раскрыть символические и метафорические значения, которые несут в себе эти образы, и прояснить их глубокую связь с мнением поэтессы на творчество и поэтику. Исследование показывает, что эти три образа образуют органичное целое, соответствующее логической цепочке «функция языка», «творческая сущность», «роль и миссия поэта». Образ сада является уникальным хронотопом, который построит мост для обмена между реальным миром и миром искусства, воплощает лингвистическую онтологию поэтессы; образ луны раскрывает иррациональную природу процесса творения стихов, которое служит иррациональным актом, выходящим за рамки воли поэта, который играет роль «моста» между самовыражением природы и поэтическим языком; через образ снега Б. Ахмадулина изображает поэзию как «ремесло», требующее постоянного совершенствования, что демонстрирует её предельное стремление к поэтическому искусству и веру в эстетическую независимость поэзии. В результате исследования делается вывод о том, что природа в поэтическом мире Ахмадулиной тесно связана с темой творчества, а природные образы имеют решающее значение для понимания её поэтической системы в целом. Это исследование способствует более полному пониманию творческого мира Ахмадулиной, углубляет понимание литературной ценности ее поэзии и расширяет сферу исследований образов природы в русской поэзии.

*Ключевые слова:* **Б. Ахмадулина, поэзия, поэтика, природные образы, тема творчества**

В литературе и искусстве природа, как вечная тема, часто наполнена богатым символическим значением и существует в различных формах. А поэты не просто рассматривают ее как объект изображения, но и незаметно включают собственный жизненный опыт, глубокие философские размышления и уникальные эстетические устремления в своих строфах, посвященных природе, позволяя пейзажам природы и мыслям разума отражать друг друга и сливаться в гармоничное целое. Таким образом, природные образы становятся уникальным средством, с помощью которого поэты выражают свои эмоции и мысли, а анализ природных образов в поэзии стал важным средством изучения духовного мира и художественной концепции поэтов.

Русский поэтический язык сам по себе имеет внутреннюю связь природой. Как отмечает Эпштейн, что в русской поэзии ударные и безударные слоги чередуются упорядоченно и равномерно, и эта ритмичность находит «свой прообраз в природе – в волнении моря, в порывах ветра, в пении птиц» [1, с. 12–13]. Именно поэтому творчество многих русских поэтов отличается высокой степенью слияния с природой. Например, А.С. Пушкин «знал поэзию, веселость и покой» в Царском Селе, «где, взлелеянный природой и мечтой» [2, с. 344], Пастернак также выражал свою любовь к природе: «Природа, мир, тайник вселенной, Я службу долгую твою» [3, с. 86], считая, что тайна поэзии заключается в природе: Определение поэзии, «Это – ночь, леденящая лист, / Это – двух соловьев поединок» [3, с. 22].

Белла Ахатовна Ахмадулина была одной из самых выдающихся поэтесс XX века в России. В её творчестве природа также занимает важное место. Цветы, деревья, ветер, облака, дождь, снег, лед и мороз – все эти природные явления и объекты не только становятся важной частью поэзии, но и служат важным средством для выражения таких тем, как творчество и существование. М. Михайлова отмечает, что поэтический мир Ахмадулиной формируется на основе взаимодействия четырех важных концепций – «Поэт», «Слово», «Природа» и «Бог» [4, с. 192]. Однако в центре внимания существующих исследований ее творчества прежде всего находится связь с традициями русской классической поэзии, жанр книги, концепция «мира», «человека», «слова» [5; 6; 7]. А факторы, связанные с природой, всегда рассматриваются с точки зрения лингвистики [4; 8; 9], природные образы и глубины поэтики в таких образах до сих пор остается недостаточно изученным.

Сказанным в совокупности и определяется научная актуальность настоящей статьи: с одной стороны, это помогает получить более полное представление о поэтессе и её творчестве, переосмыслить литературную ценность ее поэзии и расширить рамки исследования природных образов в русской поэзии. С другой стороны, анализ природных образов способствует пониманию в её поэзии других важных тем: творчества, существования и так далее, что позволяет по-новому взглянуть на ее поэтическую систему в целом.

Научная новизна этой работы состоит в том, что впервые в литературоведении такие природные образы, как сад», «луна» и «снег», анализирует вместе и рассматриваются как органичное целое. В статье они соответствуют логической цепочке «языковой функции», «творческой сущности» и «миссии поэта», демонстрируя, как природные образы воплощают взгляд поэтессы на творчество.

Цель исследования заключается в глубоком понимании символических и метафорических значений таких образов и выявлении их глубокой связи с творческим мировоззрением поэтессы.

Задачи статьи:

– проанализировать три типичных природных образа – «сад», «луна» и «снег» – в поэзии Ахмадулиной;

– раскрыть богатый смысл этих природных образов;

– показать, как эти природные образы воплощают поэтические идеи поэтессы, и продемонстрировать её взгляд на природу языка, механизм творчества и миссию поэта.

Теоретическая значимость состоит в применении теории хронотопа Бахтина к анализу поэтических образов, что раскрывает лингвистическую онтологию поэтессы и помогает глубже понять природные образы в поэзии.

Практическая значимость состоит в том, чтобы показать, как Ахмадулина использует природные образы в качестве призмы для отражения ключевой темы «творчества» в своей поэзии, предлагая новый аспект для изучения образов в русской поэзии.

**Образ сада: язык как мост между реальностью и искусством**

Практически каждый поэт имеет свои любимые образы: море – у Пушкина, солнце – у Бальмонта, парус – у Лермонтова, береза – у Есенина. Для Ахмадулиной «сад» является одним из самых важных и центральных образов. По подсчетам, среди 354 стихотворений, включенных в Национальном корпусе русского языка, слово «сад» встречается в 78 стихотворениях 178 раз. Этот образ пронизывает все этапы творчества поэта, имеет богатое и разнообразное содержание, а некоторые из ее стихотворений даже напрямую посвящены саду, например, «Дождь и сад» (1959) и «Глубокий нежный сад, впадающий в Оку...» (1972).

В ранних стихотворениях Ахмадулина наделяла образ сада глубоким метафорическим значением. Например, в стихотворении «Цветы» (1956): «Цветы росли в оранжерее./ Им дали света и земли/ не потому, что их жалели/ или надолго берегли./ Их дарят празднично на память,/ но мне – мне страшно их судьбы,/ ведь никогда им так не пахнуть,/ как это делают сады» [10, с. 9]. В стихотворении «Оранжерея» символически изображаются границы любви и брака, которые связывают женщин, в то время как «сад» метафорически олицетворяет яркий, дышащий свободой мир искусства и обширное социальное пространство. С помощью этого образа Ахмадулина выражает свою позицию: женщины не должны быть поглощены любовью и браком и замыкаться в домашней сфере – следует освободиться от семейных оков и устремиться к «мокрой земле» [10, с. 9], то есть к царству свободы, олицетворяемому «садом».

В поздних стихах Ахмадулиной смысл образа сада становился все более абстрактным, его значение бесконечно расширялось. В сборнике «Сад» (1987) этот образ, в дополнение к его основным пространственным атрибутам, также приобретает отчетливое временное измерение благодаря циклам роста цветов. «Время» всегда было одной из главных тем Ахмадулиной. В ее раннем творчестве часто встречаются временные категории «месяцы» и «времена года». Например, «Май на исходе. Урожай черешни – / занятье и окраска детских уст» [10, с. 376], «На этот раз весна испытывать терпенья/ не стала все долги с разбегу раздала, / и раньше, чем всегда: тридцатого апреля – / черемуха по всей округе расцвела» [10, с. 257]. Цветение «черёмухи» и «сирени» в определенное время года (с апреля по июнь) превращает образ сада в естественную пространственную модель, которая воплощает течение времени. М. Михайлова отмечает, что в творчестве Ахмадулиной черёмуха и сирень – цветы мифа о природе и слове, «знак авторского лирического времени» [11, с. 77].

Теория Бахтина о «хронотопе» обеспечивает важную основу для понимания поэтической функции образа сада. Он считает, что, подобно процессу, посредством которого люди постигают историческое время и пространство реальности, литературное постижение исторического времени и пространства также является чрезвычайно сложным и прерывистым процессом. Опираясь на теорию

относительности, он предложил концепцию хронотопа, чтобы объяснить, как искусство фиксирует время и пространство реальности. По его мнению, «при всей неслиянности изображенного и изображающего мира они неразрывно связаны друг с другом и находятся в постоянном взаимодействии», и этот процесс взаимодействии «хронототичен», в том особом творческом хронотопе происходит «обмен произведения с жизнью и совершается особая жизнь произведения» [12, с. 402–403]. Другими словами, существует четкая и абсолютная разделительная линия между миром изображенным и миром изображающим, а хронотоп служит мостом между ними.

В стихотворении «Сад» (1980) мы можем обнаружить, что «сад» обладает отличительными характеристиками хронотопа: «Я вышла в сад, но глушь и роскошь/ живут не здесь, а в слове: “сад”./ Оно красою роз возросших/ питает слух, и нюх, и взгляд./ ... / Ты плодороднее, чем почва,/ ты кормишь корни чуждых крон,/ ты – дуб, дупло, Дубровский, почта/ сердец и слов: любовь и кровь» [10, с. 182]. В этом стихотворении образ сада как будто стал отдельным миром, совершенно не связанным с реальностью. Он больше не относится к физическому пространству, а становится «Эдемским садом» языка и самого творения. По мнению Ахмадулиной, язык способен создавать новые реальности и гармоничный мир, управляемый более совершенными законами. Это царство искусства, удаленное от мирской суеты, и творчество, – единственный способ войти в него и жить в нем. Образ сада отражает глубокую симбиотическую связь между поэтическим языком и природой. Язык больше не пассивно представляет природу, а активно впитывает ее как часть себя и перестраивает с помощью своей творческой силы. Как отмечает Эпштейн, «поэзия не просто откликается на голоса природы, вторит им, воплощает их в членораздельной речи, но сама стремится стать частью природы, видя в этом высшую честь для себя» [1, с. 17]. Поэзия и природа достигают неразрывного единства в человеческом духе. Благодаря созданию уникального хронотопа «сада» Ахмадулина достигает глубокого взаимодействия между своим творчеством и реальной жизнью, между словами и миром природы, а также между художественным миром и опытом существования в своей поэзии. Таким образом, превращаясь в «почту сердец и слов» [10, с. 182], образ сада становится посредником, соединяющим реальный мир с миром искусства.

**Образ луны: иррациональная природа процесса творчества**

В своей поэзии Ахмадулина природные объекты часто наполнены субъективностью и предстают в ее стихах в качестве важных «персонажей», которые, казалось бы, живут своей жизнью, в то время как лирический герой стремится достичь гармоничного резонанса с природой. Образ луны служит ярким примером этой творческого особенности Ахмадулиной, и он неразрывно связан с важнейшей темой поэтессы – творчеством. В стихотворении «Луна в Тарусе» (1976) поэтесса олицетворяет луну и прямо называет себя «сообщником и прихвостнем»: «Сообщник и прихвостень лунного света, / смотрю, как живет на бумаге строка/ сама по себе. И бездействие это/ сильнее поступка и слаще стиха» [10, с. 158]. Такое выражение не только отражает близость поэтессы к луне, но и намекает на ту важную роль, которую луна играет в ее творческом процессе. Лунный свет подобен невидимой силе, которая пробуждает вдохновение поэтессы и направляет ее в превращении своих внутренних чувств в поэзию.

В стихотворении «Лунатики» (1958) образ луны становится воплощением творческого вдохновения и художественного зова. Первые две строфы рисуют картину о том, что «лунатики», привлеченные луной, не могут контролировать себя: «Встает луна, и мстит она за муки/ надменной отдаленности своей. / Лунатики протягивают руки/ и обреченно следуют за ней» [10, с. 18]. Последние две строфы переходят к описанию отношений между лирическим «Я» как творцом и искусством: «Смогу ли побороть его мученья/ и обаянье всех его примет/ и вылепить из лунного свеченья/ тяжелый, осязаемый предмет» [10, с. 18]. Подобно тому, как лунатики управляются луной, Ахмадулина подчёркивала, что не художник контролирует творческую силу, а скорее сама творческая сила движет художником, побуждая его искать формы самовыражения, наиболее соответствующие его творческой субъективности. Через образ луны поэтесса раскрывает внезапность и интуитивность вдохновения, а также хаотическое состояние субъектно-объектного слияния в творческом процессе. Творчество представлено как иррациональный акт, который выходит за рамки воли субъекта.

По мнению Ахмадулиной, шум ветра, звук прибоя и журчание воды – все эти природные ритмы являются древнейшей «музыкальная партитура поэзии» [13, с. 252]. Поэтесса верит, что вдохновение для творчества черпается из моря и луны – «они живут воочью, как вчерне,/ и набело навек во мне очнутся» [10, с. 105]; из глубин природы – «и слышно, как невесть откуда,/ из недр стесненных, из-под спуда/ корней, сопревших трав и хвой» [10, с. 108]; из снега и дыма – «Но – снег из туч! Но – дым из труб/ И невозможно удержаться» [10, с. 42]. Природа передает эмоции через звук и выражает смысл через форму. Она является одновременно источником поэзии и образцом для поэтических образов, позволяя словам вечно нести в себе дыхание неба и земли. Каждый объект природы обладает духовностью и эмоциями, разделяемыми человечеством. Таким образом, поэзия может преобразовывать язык природы в язык человечества. Как Эпштейн отмечает, что сама поэзия – «второе я природы, ответ на ее потребность обрести язык» [1, с. 16]. В то время как художники – избранные люди: «Лбом и певческим выгибом шеи, / о, как я не похожа на всех. / Я люблю эту мету несходства» [10, с. 111]. Природа взывает к поэтам, вдохновляя их. А поэты, таким образом, становятся посредниками между природой и поэзией, позволяя природе выразить себя. Образ Луны, как конкретный символ этого зова и вдохновения, глубоко отражает иррациональную природу творческого процесса.

**Образ снега: поэзия как ремесло**

Ключ поэтического искусства заключается не только в «иррациональных элементах», но и в собственном поэтическом мастерстве поэта и его эстетической восприимчивости. Именно поэтому Цветаева называла себя «ремесленником»: «Я знаю, что Венера – дело рук, / Ремесленник – и знаю ремесло» [14, с. 120]. Ахмадулина разделяет эту точку зрения. Она рассматривает поэзию не только как посредника между реальностью и искусством, связь между природой и языком, но и как «ремесло», требующее постоянного совершенствования и практики. В стихотворении «Мне вспоминать сподручней, чем иметь» (1968) она также сравнивает написание стихотворений с ремеслом, требующим решимости и смелости: «Не в этом ли разгадка ремесла,/ чьи правила: смертельный страх и доблесть,/ блеск бытия изжить, спалить дотла/ и выгадать его бессмертный отблеск» [10, с. 120].

С начала XIX века многочисленные поэтические гиганты, от Пушкина, Лермонтова до Цветаевой и Пастернака, коллективно создавали прекрасную и богатую русскую поэтическую культуру. Отношение Ахмадулиной к русской поэтической традиции и эмпирическому миру, созданному её выдающимися предшественников, полно противоречий. С одной стороны, она глубоко осознает свою кровную связь с традициями и берет на себя инициативу черпать из них вдохновение и полезный опыт: «Мне вспоминать сподручней, чем иметь» [10, с. 105]; «Влечет меня старинный слог./ Есть обаянье в древней речи./ Она бывает наших слов/ и современнее и резче» [10, с. 29]. С другой стороны, она всегда сохраняла трезвую бдительность и независимую позицию, отказываясь становиться вассалом традиционного опыта. В стихотворении «Чужое ремесло» (1959) она выражает такое сложное чувство: «Чужое ремесло мной помыкает. / На грех наводит, за собой маня. / Моя работа мне не помогает/ и мстительно сторонится меня» [10, с. 31]. Она полагает, что поэты – не только избранники искусства, но и ремесленники, которые должны постоянно совершенствовать свое мастерство. И только таким образом поэты могут прикоснуться к сущности и ценности языка. Иными словами, поэты не абсолютно свободны, а, скорее, подчинены самому языку, служа внутренним законам искусства.

Именно такое сложное отношение отражает ее настойчивое изучение поэтического мастерства и глубокое понимание «миссии» – поэты являются не только наследниками и продолжателями художественных традиций, но и творцами, которым только в процессе постоянной оттачивания собственного мастерства могут прикоснуться к истине и ценности языка. Иными словами, творчество поэта никогда не было абсолютно свободным, но всегда подчинялось законам самого языка и внутренним законам искусства.

Цветан Тодоров отмечает: «Искусство – это не достижение определенного уровня мастерства; это, в некотором смысле, отрицание мастерства, поскольку мастерство воплощает подчинение, в то время как искусство воплощает свободу» [15, с. 227]. Ахмадулина считает, что именно овладением «мастерством» является необходимый путь, который ведет в царство художественной «свободы». Образ снега стал для поэтессы прекрасным средством интерпретации ее понимания «ремесла» поэзии. В стихотворении «Декабрь» (1960) она использовала игру «слепи снеговика» как метафору для написания стихов, а «снег» – как строительный материал поэта: «Мы соблюдаем правила зимы. / Играем мы, не уступая смеху/ и придавая очертанья снегу, / приподнимаем белый снег с земли» [10, с. 41].

Учёные как хвалили, так и критиковали поэзию Ахмадулиной. Некоторые из них полагают, что ее поэзия «узка по теме» и «ограничена в пространстве», называя ее создательницей «домашней поэзии» [16, с. 294–297]. Ахмадулина, как будто в какой-то степени предвидела это недоразумение и голосом героя стихотворения дает простой, но и глубокий ответ: «Мы бабу лепим – только и всего» [10, с. 41]. С её точки зрения, поэзия подобна нетронутому белому снегу, покрывающему бескрайние просторы России, скрывающему грязную действительность и отражающему обыденные мелочи мира. Хотя ее поэзия, кажется, «соблюдает правила зимы» [10, с. 41], избегая социальных вопросов, на самом деле это глубокий бунт против таких ограничений. Ее работы сосредоточены на жизни обычных людей и природе, наполнены наблюдениями за жизнью, религией и традициями литературы. Постоянное саморазоблачение поэтессы, ее размышления и исследования, ее «слепота» к реальности и частые оглядки на прошлое представляют собой форму молчаливого сопротивления, заставляющего людей осознавать крах и недостатки настоящего.

Как отмечает Д. Быков, ирония в поэзии Ахмадулиной возникает из «вкрапления в поэтический делириум какой-нибудь обыденной реалии» [17, с. 151]. С помощью образа снега и связанной с ним метафоры «лепки снеговика» Ахмадулина убедительно доказывала, что ее поэзия отвергает навязанные социальные идеологии. Она утверждала первичную и фундаментальную приверженность поэтов языку и искусству как таковому, а не к какому-либо внешнему началу.

Как показано в анализе выше, в поэтическом мире Ахмадулиной переплетены природа и тема творчества. Природные начала стали призмой, через которую можно понять взгляды поэтессы на литературное и художественное творчество. Природные образы в ее поэзии не просто средство изображения пейзажа, а основный инструмент выражения ее уникального творческого видения и художественной философии. В этой статье анализируются три важных природ-

ных образа в поэзии Ахмадулиной, которые пронизывают ее творчество и богаты смыслом. Во-первых, образ сада воплощает мысль «лингвистической онтологии» поэтессы. Для нее язык, это более изначальное и совершенное существование, чем реальность. Язык обладает способностью создавать новые реальности. Кроме того, сад – особый вид хронотопа, который создает промежуточное и уникальное поле для взаимодействия между поэтическим художественным миром и реальным миром, является «почтой» сердец и слов. Во-вторых, образ луны раскрывает иррациональную природу творчества. Ахмадулина верит, что поэты – избранные люди, призванные природой к творчеству. Творчество проявляется как иррациональный, трансцендентный акт, не зависящий от воли поэта. А поэты служат священными посредниками, способствующими самовыражению природы и устанавливающими мосты между природой и поэтическим языком. В-третьих, через образ «снега» Ахмадулина подчеркнула, что поэзия является ремеслом, которое требует постоянного совершенствования, а поэты подчинены самой поэзии и искусству.

В поэтическом творчестве Ахмадулиной природные образы служат не только средством выражения эмоций, но и глубоким воплощением ее поэтической философии. С помощью таких образов она создает художественный мир, который не зависит от реальности, но в то же время глубоко переплетен с ней. Интерпретируя эти природные образы, мы получаем представление об уникальном и глубоком творческом мировоззрении Ахмадулиной, а также о ее безграничной страсти и непоколебимом стремлении к поэтическому искусству. Ее поэзия, как снег, кажется безмятежной, но в то же время таит в себе бесконечную жизненную силу, которая ведет нас навстречу весне для сердца.

Библиографический список


1. Эпштейн М.Н. *Природа, мир, тайник вселенной Система пейзажных образов в русской поэзии*. Москва: Высшая школа, 1990.
2. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1936; Т. 1.
3. Пастернак Б.Л. *Собрание сочинений*: в 5 т. Москва: Художественная литература, 1989; Т. 1.
4. Михайлова М.С. Концепт сада и метафора цветочного времени в книге Беллы Ахмадулиной «Сад». *Культура и текст.* 2005; № 8: 192–197.
5. Алешка Т. *Творчество Б. Ахмадулиной в контексте традиций русской поэзии*. Минск: РИВШ БГУ, 2001.
6. Михайлова М.С. *Поэзия Беллы Ахмадулиной: динамика лирической книги.* Кемерово: КемГУ, 2008.
7. Аведова И.В. *Жанровая система поэзии Беллы Ахмадулиной*. Тверь: ТвГУ, 1999.
8. Кинаш А.А., Романова Г.И. Пейзажная лексика в поэзии Б.А. Ахмадулиной как носитель индивидуально-авторских коннотаций. *Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2020; № 4: 30–37.
9. Остапенко И.В. Пейзажный дискурс и картина мира: флористика в художественной системе Беллы Ахмадулиной. *Филологические науки*. 2012; № 4: 335–342.
10. Ахмадулина Б.А. *Полное собрание сочинений*: в одном томе. Москва: Альфа-книга, 2012.
11. Михайлова М.С. Поэзия Беллы Ахмадулиной: динамика лирической книги. *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета*. 2008; № 8: 77–80.
12. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет.* Москва: Художественная литература, 1975.
13. Цзун Б. *Эстетическая прогулка*. Шанхай: Шанхайское народное издательство, 1981.
14. Цветаева М.И. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва: Эллис Лак, 1994; Т. 2.
15. Тодоров Ц. *К абсолюту*. Перевод с французского Чжу Цзина. Шанхай: Издательство ВКПУ, 2014.
16. Чжэн Т., Ма В. *Общая история русской поэзии*. Шанхай: Шанхайская Образовательная компания по изучению иностранных языков, 2019.
17. Быков Д.Л. *Шестидесятники: литературные портреты*. Москва: Молодая гвардия, 2019.


References


1. `Epshtejn M.N. *Priroda, mir, tajnik vselennoj Sistema pejzazhnyh obrazov v russkoj po`ezii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1936; T. 1.
3. Pasternak B.L. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1989; T. 1.
4. Mihajlova M.S. Koncept sada i metafora cvetochnogo vremeni v knige Belly Ahmadulinoj «Sad». *Kul'tura i tekst.* 2005; № 8: 192-197.
5. Aleshka T. *Tvorchestvo B. Ahmadulinoj v kontekste tradicij russkoj po`ezii*. Minsk: RIVSh BGU, 2001.
6. Mihajlova M.S. *Po`eziya Belly Ahmadulinoj: dinamika liricheskoj knigi.* Kemerovo: KemGU, 2008.
7. Avedova I.V. *Zhanrovaya sistema po`ezii Belly Ahmadulinoj*. Tver': TvGU, 1999.
8. Kinash A.A., Romanova G.I. Pejzazhnaya leksika v po`ezii B.A. Ahmadulinoj kak nositel' individual'no-avtorskih konnotacij. *Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie.* 2020; № 4: 30-37.
9. Ostapenko I.V. Pejzazhnyj diskurs i kartina mira: floristika v hudozhestvennoj sisteme Belly Ahmadulinoj. *Filologicheskie nauki*. 2012; № 4: 335-342.
10. Ahmadulina B.A. *Polnoe sobranie sochinenij*: v odnom tome. Moskva: Al'fa-kniga, 2012.
11. Mihajlova M.S. Po`eziya Belly Ahmadulinoj: dinamika liricheskoj knigi. *Vestnik Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008; № 8: 77-80.
12. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki: Issledovaniya raznyh let.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
13. Czun B. *`Esteticheskaya progulka.* Shanhaj: Shanhajskoe narodnoe izdatel'stvo, 1981.
14. Cvetaeva M.I. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva: `Ellis Lak, 1994; T. 2.
15. Todorov C. *K absolyutu*. Perevod s francuzskogo Chzhu Czina. Shanhaj: Izdatel'stvo VKPU, 2014.
16. Chzh`en T., Ma V. *Obschaya istoriya russkoj po`ezii*. Shanhaj: Shanhajskaya Obrazovatel'naya kompaniya po izucheniyu inostrannyh yazykov, 2019.
17. Bykov D.L. *Shestidesyatniki: literaturnye portrety*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2019.


*Статья поступила в редакцию 07.08.25*

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-421-424

***Naumchik O.S.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lobachevsky State University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: hylda@list.ru*

**THE CONCEPT OF MULTIVERSE IN R. JORDAN'S "THE WHEEL OF TIME" COSMOLOGY.** The article analyzes the cosmology of R. Jordan's "The Wheel of Time" cycle in the context of 20th-century scientific research (D. Lewis, H. Everett, M. Tegmark, etc.) and the literary tradition that emerged by the end of the 20th century. The creation of parallel realities became one of the main principles of world modeling in the fantasy genre in the second half of the 20th century, prompting us to examine R. Jordan's work from the perspective of the concept of multiverse. The goal is to analyze the principles of world modeling in the Wheel of Time series and systematize the main universes presented in R. Jordan's novels. It is concluded that the cosmology of "The Wheel of Time" cycle is based on the idea of an infinite number of worlds woven into the Pattern of the Wheel of Time, connected by Portal Stones and the magic of the ter'angreals, ancient and powerful artifacts. Parallel worlds can serve various functions: they help to overcome vast distances through the Paths, become a way to test the chosen ones, duplicate reality and show different scenarios, as well as complicate the structure of the world and stimulate reader interest by encouraging them to explore the unknown.

*Key words:* **fantasy, R. Jordan, The Wheel of Time, cosmology, Multiverse**

***О.С. Наумчик****, д-р филол. наук, проф., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: hylda@list.ru*

# КОНЦЕПЦИЯ МНОГОМИРИЯ В КОСМОЛОГИИ «КОЛЕСА ВРЕМЕНИ» Р. ДЖОРДАНА

В статье анализируется космология цикла Р. Джордана «Колесо времени» в контексте научных исследований XX века (Д. Льюис, Х. Эверетт, М. Тегмарк и др.) и сложившейся к концу XX века литературной традиции. Создание параллельных реальностей становится одним из основных принципов миромоделирования в жанре фэнтези во второй половине XX века, что побуждает обратиться к творчеству Р. Джордана с точки зрения воплощения концепции многомирия. Ставится цель проанализировать принципы миромоделирования в цикле «Колесо времени» и систематизировать основные вселенные, заявленные в романах Р. Джордана. Делается вывод о том, что космология цикла «Колесо времени» выстраивается вокруг идеи о существовании неисчислимого количества миров, вплетенных в Узор Колеса времени, – они соединены Портальными камнями и магией тер'ангриалов, древних могущественных артефактов.

Параллельные миры могут выполнять разные функции: помогают преодолеть огромные расстояния через Пути, становятся способом испытать избранных, дублируют реальность и показывают иные варианты развития событий, а также усложняют структуру мира и стимулируют читательский интерес за счет стремления разгадать неизведанное.

*Ключевые слова:* **фэнтези, Р. Джордан, «Колесо времени», космология, концепция многомирия**

Роберт Джордан или, как звучит его настоящее имя, Джеймс Оливер Ригли-младший (1948–2007) – американский писатель, без творчества которого сложно представить современное фэнтези, так как он, вдохновляясь творчеством Дж.Р.Р. Толкина, в свою очередь, повлиял на Робин Хобб, Джорджа Мартина, Брэндона Сандерсона и других авторов. Именно Р. Джордану, автору цикла «Колесо времени» (*Wheel of Time*), приписывается заслуга популяризации многотомных серий, которые становятся коммерчески успешными на рубеже XX–XXI столетий.

Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что в настоящее время наблюдается всплеск интереса к творческому наследию Р. Джордана, что в немалой степени связано с получившей спорные отзывы попыткой экранизации «Колеса времени» в формате сериала, а также с глубоким проработанным миром, представленным в цикле. Важно, что творчество писателя, во многом определившего жанровые особенности фэнтези и неизменно находящего отклик у читателя, остается изученным в недостаточной степени, что определяет научную новизну данного исследования. Как в зарубежном [1–4], так и в отечественном литературоведении [5–8] в большей части работ имя Р. Джордана лишь упоминается в ряду других именитых авторов фэнтези, а его вклад в развитие жанра постулируется как аксиома. Среди исследований, в которых творчество Р. Джордана рассмотрено достаточно глубоко, можно назвать лишь книгу Майкла Ливингстона «Origins of The Wheel of Time. The Legends and Mythologies that Inspired Robert Jordan» [9], однако даже в ней многие аспекты художественной вселенной писателя остаются непроанализированными. В отечественной же науке предметом исследования чаще становятся лингвистические особенности цикла «Колесо времени», но не принципы построения авторской картины миры [10; 11].

В представленной работе ставится цель проанализировать принципы миромоделирования в цикле «Колесо времени» и систематизировать основные вселенные, заявленные в романах Р. Джордана, что требует решения частных задач: обратиться к научному обоснованию существования Мультивселенной; проанализировать ключевые миры в космологии цикла Р. Джордана «Колесо времени»; выявить функции иных реальностей в авторской картине мира; наметить параллели с творческим наследием предшественников и современников Р. Джордана.

Теоретическая значимость статьи обусловлена обращением к сложной проблеме миромоделирования фантастических вселенных, принципы построения которых в последние десятилетия тяготеют к концепции многомирия, что связано с научными изысканиями в области модального реализма [12; 13; 14]. Практическая значимость работы определяется обращением к творческому наследию одной из ключевых фигур в жанре фэнтези, а представленные материалы могут быть использованы при разработке курсов по современной фантастической литературе, а также в дальнейших исследованиях романов Р. Джордана и творчества писателей, на которых он оказал влияние.

История создания цикла «Колесо времени» включает в себя два с лишним десятилетия кропотливой работы над текстом. Первый роман – «Око Мира» (The Eye of the World) – был начат в 1984-м году, однако увидел свет лишь в 1990-м, сразу же сделав Р. Джордана знаменитым и поставив его в один ряд с прославленными мастерами фэнтези. Последующие десять романов увидели свет в период с 1990-го по 2005-й год, и, хотя писатель изначально думал, что сможет завершить сюжет к пятому или шестому произведению, в итоге он пришел к тому, что ему не хватило даже одиннадцати. Тяжелая болезнь и смерть в 2007-м году оборвали работу Джордана над циклом, однако Брэндон Сандерсон, большой поклонник «Колеса времени», смог завершить эпическую историю, опираясь на черновики и наброски Роберта Джордана, создав еще три романа, последний из которых вышел в 2013 году.

Фэнтезийный цикл Р. Джордана «Колесо времени» примечателен не только тщательно проработанной системой магии, подробно прописанными политическими интригами и детально продуманными социокультурными особенностями разных народов, но и уникальной космологией, в которой нити параллельных миров сплетаются в сложный многомерный узор.

Герои цикла, помимо данной обычному человеку реальности, сталкиваются с различными ответвлениями от нее, что усложняет картину авторского мира, однако в целом соответствует как мифологической традиции многомирия (девять миров германо-скандинавской мифологии, бесчисленное множество вселенных в индийской и т. д.), так и научным исканиям в области параллельных миров (Х. Эверетт, М. Тегмарк, Д. Льюис и др.).

Для науки XX века в целом характерен переход от субстанционального мышления к модальному [15, с. 69], которое делает потенциальную вероятность существования чего-либо базовым понятием современной системы взглядов на мироздание. Релятивизм, характерный для постмодернизма, логично обосновывает воплощение иных вселенных в реальность, а современные тенденции в философии и точных науках практически полностью нивелируют границу между возможным и существующим, что приводит к возникновению различных концепций множественности миров.

Начиная с «принципа изобилия», предложенного А. Лавджоем в работе «Великая цепь бытия» (1936), философы исходят из постулата, что все, мыслимое как возможное, может воплотиться в реальность, а этот тезис логично приводит к предположению о возможности существования бесконечного множества параллельных миров. Если обратиться к исследователям второй половины XX века, мы увидим, что единого подхода к Мультивселенной нет. А. Гут, А. Линде и П. Стейнхарт предполагают реальное существование иных измерений, обладающих одинаковым онтологическим статусом. С. Крипке, Я. Хинтикка, С. Андерсон, Н. Гудмен, Д. Армстронг, Р. Сталнейкер представляют множественную вселенную как реализацию всех возможных логических структур с субъективной точки зрения, а Х. Эверетт, М. Тегмарк и Д. Льюис говорят о мыслимых универсах.

Из обозначенных исследований наибольшее, пожалуй, влияние на космологию фантастических миров оказала концепция «ветвления» истории Х. Эверетта, который в середине XX века предложил новую интерпретацию квантовой механики. Физик выдвинул предположение, что каждое квантово-механическое измерение «расслаивает» вселенную на копии, которые при этом настолько же реальны, как и оригинал. Отголоски теории Х. Эверетта мы видим и в произведениях Д.У. Джонс, и у М. Муркока, и в Мультивселенной Marvel, и, конечно, в творчестве Р. Джордана, который создает авторскую вселенную в соответствии с уже сложившейся в фантастической литературе концепцией многомирия.

Важно подчеркнуть, что Р. Джордан, выстраивая космологию «Колеса времени», усложняет и расширяет картину мира постепенно. Читатель следует за персонажами, система знаний которых является неполной, а потому картина мира складывается из отдельных элементов и фактов, как огромная мозаика, объединенная образом Колеса Времени, вплетающего в Узор мириады миров.

Первый роман цикла, «Око Мира», начинается достаточно шаблонно для произведений фэнтези – жители удаленной мирной деревни сталкиваются с чудовищами, о которых известно из сказок, а также с легендарными Айз Седай, наделенными удивительной магической силой. Центральные персонажи – трое юношей и две девушки – оказываются втянуты в опасные приключения и долгое путешествие. Если сначала они перемещаются в пространстве на лошадях и кораблях, то в какой-то момент возникает необходимость сократить дорогу магическим способом, и Р. Джордан впервые упоминает о так называемых Путях.

Сущность Путей проясняет один из второстепенных персонажей, огир Лойал: «Войдите в Путевые Врата, идите день, и вы можете выйти через другие Путевые Врата в сотне миль от тех, откуда вы отправились. Или в пяти сотнях. Время и расстояния необычны в Путях. Разные тропы, разные мосты ведут в разные места, и как долго продлится дорога, зависит от избранной вами тропы» [16, с. 650].

Лойал, который становится проводником, неоднократно подчеркивает, что «в Путях все иначе, чем снаружи» [16, с. 670], однако даже он не способен объяснить, как именно устроено пространство внутри Путей и каким образом они позволяют преодолеть сотни и тысячи миль за считанные часы. Фэнтези априори не предполагает научное обоснование подобных ответвлений реальности, потому что все необъяснимое воспринимается через призму магии, однако феномен Путей представляют собой иллюстрацию теории кротовых нор, введенных в научный оборот Джоном Арчибальдом Уилером (1911–2008) в середине XX века. Субстанциальная концепция пространства и времени, восходящая еще к Ньютону и опирающаяся на аксиомы евклидовой геометрии о трехмерном пространстве, сменяется реляционной теорией, в которой условная двумерная поверхность может быть сложена, как лист бумаги, и таким образом две удаленные точки окажутся рядом.

Теория кротовых нор нередко используется для обоснования путешествий во времени, однако Р. Джордан использует эту концепцию лишь для объяснения путешествий в пространстве, хотя Лойал и говорит, что «в Путях Колесо [Времени] поворачивается быстрее» [16, с. 670]. Писатель подробно прописывает пространство Путей, разворачивая перед глазами персонажей картины мостов, парапетов, арок, балюстрад и чудесных врат, которые ведут в это своего рода «подпространство». Более того, следуя авторской концепции магии, в которой мужчины не могут обращаться к источнику магической силы без риска запятнать свое сознание безумием, Пути, созданные именно мужчинами, опасны из-за того, что в них появился Мачин Шин, Черный Ветер, сводящий путешественников с ума.

Еще одним способом преодолеть пространство становятся Портальные Камни, создание которых, как и творение Путей, относится к древней эпохе до Разлома Мира, а потому принцип их действия неизвестен досконально. Центральный персонаж, Ранд ал Тор, являющийся воплощением великого древнего волшебника Льюиса Терина Теламона, даже обладая некоторой частью его воспоминаний, знает лишь отдельные факты: «Символы вверху колонны соответствовали мирам; те, что находились у основания, – Портальным Камням. С помощью соответствующих верхнего и нижнего знаков можно переноситься между Камнями, расположенными в разных мирах. Располагая только одним знаком –

нижним, – можно достичь соответствующего Портального Камня в этом мире» [17, с. 344]. Впервые Ранд и Лойал сталкиваются с Портальными Камнями во втором романе цикла («Великая Охота»), когда их случайным образом переносит не просто в другое место их родного мира, но в параллельную реальность, где в войне людей и троллоков победили последние, уничтожив человечество.

Лойал, обладая бо́льшими, пусть и неполными, знаниями о мире, припоминает цитату из древнего текста «От Камня к Камню бегут линии “если”, между мирами, что могут быть» [18, с. 277] и догадывается, что существуют «миры, которыми наш мир мог бы быть, если какие-то события произошли бы по-иному» [18, с. 277].

Данный эпизод важен для понимания целостной картины мира в цикле Р. Джордана, так как писатель далеко не сразу начинает упоминать существование множества миров, а если и затрагивает данную тему, то факты звучат ненадежно – об этом написано в старых книгах, вскользь упоминают Айз Седай, не приводя доказательств, а путешествие Ранда и Лойала по иному миру в романе «Великая Охота» является первым достоверным фактом, который описан развернуто. И лишь в последних романах «Колеса Времени» концепция Мультивселенной наконец-то проясняется: «Творец создал множество миров; он смотрел, как каждый из них цветет или погибает, и продолжал творить бесчисленное множество новых. Садовник не станет плакать над каждым завядшим цветком» [19, с. 491].

К слову, в последнем романе цикла, «Память света», Ранд ал Тор, как и главный антагонист «Колеса Времени» – Темный, освобождение которого стремятся предотвратить персонажи – обретает практически божественные космогонические способности. Финальная битва между Рандом и Темным разворачивается не в каком-то конкретном мире, а охватывает ряд вероятных реальностей, которые создают противники:

«– СМОТРИ, – произнес Темный, когда лучи света слились вместе, и Ранд очутился в новом мире. В том, который еще не стал реальностью, но который, весьма вероятно, очень скоро мог ею стать» [20, с. 894].

Продолжая цитату: «Ранд творил воображаемый мир, сплетая его из странно непослушных нитей вероятностей. <…> Он не создавал эти миры. Он просто вызывал их к жизни. Он заставил нити открыть нужную ему реальность, и в конце концов они повиновались. В последний раз тьма обратилась в свет, а ничто стало чем-то. И Ранд ступил в мир, не знавший Темного» [20, с. 934].

Подобные фрагменты романа однозначно напоминают «Хроники Амбера» Роджера Желязны, в которых центральные персонажи, обладая способностью путешествовать по так называемым «теням» истинного мира, размышляют о том, перемещаются ли они между параллельными реальностями или же творят их. Да и сам образ тени или теневых отражений иных миров встречается у Р. Джордана неоднократно, как и особые места, где границы между мирами истончаются.

Нередко способом перехода между различными измерениями становятся древние артефакты, названные тер’ангриалами (*ter’angreal*) и обладающие функциями, которые не до конца понятны даже Айз Седай, но тем не менее используются ими в своих целях. Ярким примером подобного являются испытания Айз Седай на вступление в орден, причем обладающие магическим даром девушки должны сначала пройти испытания на статус Принятой, а через несколько лет – испытание на получение цветной шали, которая определяет статус Айз Седай и указывает на специфику ее способностей.

Оба испытания, являясь инициацией для наделенных магией женщин, выстроены по одному принципу – лишенная одежды и любых амулетов женщина проходит через арку и оказывается в другой реальности, которая отражает ее мысли, желания и страхи. Испытание на статус Принятой состоит всего из трех этапов, каждый из которых ставит девушку в ситуацию выбора. Основная цель инициации – заставить отказаться от своего прошлого, семьи и близких людей, поставив на первое место орден Айз Седай. Испытание на полноправную Айз Седай предполагает проверку магических способностей, потому что Принятая должна сплести сто заклинаний в сложных условиях, в которых ей мешают как внешние обстоятельства, так и собственные эмоции.

В обоих случаях представлены не самостоятельные реальности, которые существуют параллельно истинному миру, а, скорее, визуализация подсознания испытуемых девушек, однако любые травмы, полученные в мире, созданном тер’ангриалом, сохраняются после завершения испытаний, что позволяет говорить о тесной связи мира реального и ирреального.

Подобное же испытание тер’ангриалом проходят и вожди айильских воинственных племен, а так как Ранд ал Тор претендует на роль предводителя объединенных айильцев, то и он вынужден отправиться в священное для них место – город Руидин – в котором, в отличие от кандидаток в Айз Седай, сталкивается не со своими страхами, а с воспоминаниями кровных предков, живших в период Разлома Мира.

Однако, несмотря на приведенные примеры, тер’ангриалы, служащие порталами, могут вести и в самостоятельные реальности, существующие независимо от того мира, в котором происходят основные события. Мэтрим Коутон, друг Ранда ал Тора, и один из центральных персонажей цикла, используя тер’ангриал, трижды попадает в мир Элфин и Илфин, нечеловеческих созданий, первые из которых отвечают на три вопроса, а вторые исполняют три желания, требуя немалую плату.

И, наконец, последний из незримых миров, о котором мы упоминаем лишь вскользь, потому что разговор о нем требует подробного и тщательного анализа, это Тел’аран’риод (*Tel’aran’rhiod*), Мир Снов, в который могут попадать Айз Седай либо с помощью особых артефактов, либо в результате долгого обучения.

Концепцию Тел’аран’риода Р. Джордан вводит в повествование не сразу – Мир Снов впервые упоминается лишь в третьем романе цикла, «Возрожденный Дракон» (1991). Именно в этом произведении одна из центральных героинь, Эгвейн, проявляет сновидческий дар и под руководством Айз Седай начинает его развивать. Читатель вместе с Эгвейн узнает о том, что «кроме Создателя и Темного <…> присутствует еще третья константа. Есть совсем иной мир, он располагается внутри каждого из имеющихся миров и одновременно внутри их всех. А некоторые считают, что этот еще один мир окружает все миры разом. В Эпоху Легенд мыслители дали этому миру такое наименование: Тел’аран’риод, то есть “Невидимый Мир”» (21, с. 265).

Мир Снов является отражением реального мира, однако он существует по собственным законам, а потому опасен, ведь все, что происходит внутри Тел’аран’риода, отражается на человеке в обычной реальности. Однако Мир Снов позволяет взаимодействовать со спящими людьми, находящимися на другом конце мира, и даже с великими героями прошлого, которые еще не рождены заново. Этот мир является и миром волчьих снов, которые видит Перрин Айбара, еще один близкий друг Ранда ал Тора.

Подводя итоги, мы хотим еще раз подчеркнуть, что концепция многомирия в цикле Р. Джордана складывается в контексте научных изысканий второй половины XX века и развивается в русле сложившейся в фантастической литературе традиции.

Параллельные миры в цикле «Колесо времени» выполняют различные цели: портальные камни и Пути позволяют сократить время перемещения между удаленными точками огромного мира, но таят в себе немало опасностей; таинственный город Руидин в айильской пустыне предназначен для испытания клановых вождей, как и терангриалы Айз Седай в Тар Валоне, служащие для инициации послушниц магического ордена; Тел’аран’риод, Мир снов, представляет собой отражение реального мира и может как дать ответы на многие вопросы, так и навредить путешественнику по сновидениям. И кроме этих подробно прописанных измерений существуют мириады миров, вплетенных в Узор Колеса времени, концепция которого является сюжетообразующей в цикле, названном в его честь.

Библиографический список


1. Oliver M. *Magic Words, Magic Worlds. Form and Style in Epic Fantasy.* McFarland, Incorporated, Publishers, 2022.
2. Palmer-Patel C. *The Shape of Fantasy. Investigating the Structure of American Heroic Epic Fantasy*. Taylor & Francis, 2019.
3. Adams N., Crisp O.D. *Theology, Fantasy, and the Imagination*. Lexington Books, 2023.
4. Fabrizi M.A. *Fantasy Literature Challenging Genres*. SensePublishers, 2016.
5. Гриченко Г.А. Место космогонических и эсхатологических мифов в современной фэнтези. *Научная палитра*. 2015; № 3 (9): 8–9.
6. Никитин Г.М. *Фэнтези в современной мировой литературе. История развития фэнтези:* учебное пособие. Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2024.
7. Гоголева С.А. Другие миры: традиции и типология жанра фэнтези. *Наука и образование*. 2006; № 3: 85–88.
8. Батурин Д.А. Архетипы фэнтезийной художественной культуры. *Культура и антикультура: теория и практика*. Тюмень, 2015: 91–94.
9. Livingston M. Origins of The Wheel of Time. The Legends and Mythologies that Inspired Robert Jordan. Pan Macmillan, 2022.
10. Кутлугильдина И.В., Евстафиади О.В. Типы антропонимических моделей в романе Р. Джордана «The Eye of the World». *Мировые языки в экономике будущего*. Оренбург, 2021: 87–91.
11. Тишкова Д.А. Способы передачи реалий в текстах фэнтези (на материале цикла «Колесо времени»). *Иностранный язык и межкультурная коммуникация.* Томск, 2024: 85–88.
12. Lewis D. *On the Plurality of Worlds*. Blackwell, 1986.
13. Armstrong D. *A Combinatorial Theory of Possibility*. Cambridge University Press, 1989.
14. McGinn C. *«Modal Reality» (Reduction, Time, and Reality)*. Cambridge University Press, 1981.
15. Карпенко А.С. Основной вопрос метафизики. *Философский журнал*. 2014; № 2: 51–73.
16. Джордан Р. *Око Мира*. Москва: Азбука, 2020.
17. Джордан Р. *Восходящая Тень*. Москва: Азбука, 2020.
18. Джордан Р. *Великая охота*. Москва: Азбука, 2020.
19. Джордан Р. *Перекрестки сумерек*. Москва: Азбука, 2020.
20. Джордан Р. *Память света*. Москва: Азбука, 2020.
21. Джордан Р. *Возрожденный Дракон*. Москва: Азбука, 2020.

References

1. Oliver M. *Magic Words, Magic Worlds. Form and Style in Epic Fantasy.* McFarland, Incorporated, Publishers, 2022.
2. Palmer-Patel S. *The Shape of Fantasy. Investigating the Structure of American Heroic Epic Fantasy*. Taylor & Francis, 2019.
3. Adams N., Crisp O.D. *Theology, Fantasy, and the Imagination*. Lexington Books, 2023.
4. Fabrizi M.A. *Fantasy Literature Challenging Genres*. SensePublishers, 2016.
5. Grichenko G.A. Mesto kosmogonicheskih i `eshatologicheskih mifov v sovremennoj f`entezi. *Nauchnaya palitra*. 2015; № 3 (9): 8-9.
6. Nikitin G.M. *F`entezi v sovremennoj mirovoj literature. Istoriya razvitiya f`entezi:* uchebnoe posobie. Moskva: Aj Pi Ar Media, 2024.
7. Gogoleva S.A. Drugie miry: tradicii i tipologiya zhanra f`entezi. *Nauka i obrazovanie*. 2006; № 3: 85-88.
8. Baturin D.A. Arhetipy f`entezijnoj hudozhestvennoj kul'tury. *Kul'tura i antikul'tura: teoriya i praktika*. Tyumen', 2015: 91-94.
9. Livingston M. Origins of The Wheel of Time. The Legends and Mythologies that Inspired Robert Jordan. Pan Macmillan, 2022.
10. Kutlugil'dina I.V., Evstafiadi O.V. Tipy antroponimicheskih modelej v romane R. Dzhordana «The Eye of the World». *Mirovye yazyki v `ekonomike buduschego*. Orenburg, 2021: 87-91.
11. Tishkova D.A. Sposoby peredachi realij v tekstah f`entezi (na materiale cikla «Koleso vremeni»). *Inostrannyj yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Tomsk, 2024: 85-88.
12. Lewis D. *On the Plurality of Worlds*. Blackwell, 1986.
13. Armstrong D. *A Combinatorial Theory of Possibility*. Cambridge University Press, 1989.
14. McGinn S. *«Modal Reality» (Reduction, Time, and Reality).* Cambridge University Press, 1981.
15. Karpenko A.S. Osnovnoj vopros metafiziki. *Filosofskij zhurnal*. 2014; № 2: 51-73.
16. Dzhordan R. *Oko Mira*. Moskva: Azbuka, 2020.
17. Dzhordan R. *Voshodyaschaya Ten'*. Moskva: Azbuka, 2020.
18. Dzhordan R. *Velikaya ohota*. Moskva: Azbuka, 2020.
19. Dzhordan R. *Perekrestki sumerek*. Moskva: Azbuka, 2020.
20. Dzhordan R. *Pamyat' sveta*. Moskva: Azbuka, 2020.
21. Dzhordan R. *Vozrozhdennyj Drakon*. Moskva: Azbuka, 2020.

*Статья поступила в редакцию 11.08.25*

УДК 316.77 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-424-428

***Valyulina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Journalism, Media and Advertising, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: serev@yandex.ru*
***Milyukova A.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: milukova@mc.asu.ru*

**AXIOLOGICAL ASPECT OF MEDIA INTEGRATION IN THE FIELD OF MASS COMMUNICATION.** The article analyzes the axiological aspect of media integration in the field of mass communication. In the context of globalization and digitalization of the media environment, traditional ways of interacting with media content are changing and new approaches are needed to integrate various formats and communities. The article determines how axiological factors influence media integration and ensure interaction with the audience at the level of value orientations. The article discusses the main trends in the use of the axiological approach to understand changes in media communication. The study shows that it is important for modern society to rethink traditional views on culture, since media act not only as a source of information, but also form cultural guidelines and norms of behavior. Analysis of communication and linguistic features in the MediaHub community on VKontakte, based on the axiological approach, allows to highlight several important aspects. These aspects not only reveal the unique features of the language used in the community, but also emphasize its importance in the educational and information environment. Particular attention is paid to the interaction of axiological parameters in the context of digitalization and their impact on media integration in the field of mass communication.

*Key words:* **media integration, axiological approach, media communications, digital transformation, cultural practices**

***Е.В. Валюлина**, канд. филол. наук, зав. каф. журналистики, медиа и рекламы Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: serev@yandex.ru*
***А.Г. Милюкова,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: milukova@mc.asu.ru*

# АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕДИАИНТЕГРАЦИИ В СФЕРЕ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье анализируется аксиологический аспект медиаинтеграции в сфере массовой коммуникации. В условиях глобализации и цифровизации медиасреды традиционные способы взаимодействия с медиаконтентом меняются и необходимы новые подходы для интеграции различных форматов и сообществ. Статья определяет, как аксиологические факторы влияют на интеграцию СМИ и обеспечивают взаимодействие с аудиторией на уровне ценностных ориентиров. В данной статье рассматриваются основные тенденции в области использования аксиологического подхода для понимания изменений в медиакоммуникации. Исследование показывает, что для современного общества важно переосмысление традиционных взглядов на культуру, так как медиа выступают не только источником информации, но и формируют культурные ориентиры и нормы поведения. Анализ коммуникации и языковых особенностей в сообществе МедиаHub в «ВКонтакте», основанным на аксиологическом подходе, позволяет выделить несколько важных аспектов. Эти аспекты не только раскрывают уникальные черты языка, используемого в сообществе, но и подчеркивают ее значение в образовательной и информационной среде. Особое внимание уделено взаимодействию аксиологических параметров в условиях цифровизации и их влиянию на медиаинтеграцию в сфере массовой коммуникации.

*Ключевые слова:* **медиаинтеграция, аксиологический подход, медиакоммуникации, цифровая трансформация, культурные практики**

Одной из важнейших задач, стоящих перед лингвистами, является выработка инновационных подходов к изучению медиадискурса, проблем современной медиакоммуникации, процессов, происходящих в современном языке, и стиля СМИ.

Аксиология как отрасль философии, изучающая ценности, становится критически важным направлением в исследовании трансформации массовой коммуникации посредством применения технологий. Понимание влияния технологий на гуманистические ценности, этику и мораль влияет на обогащение развития сферы массовой коммуникации [1].

Одной из важнейших проблем современности является вопрос, как помочь журналистам эффективно справляться с задачей быстрого и точного представления общественно значимой информации, ее объективного анализа и интерпретации. В решении этой задачи нельзя обойтись без информационных технологий. Ведь «основу средств массовой информации составляют технические средства, позволяющие быстро и широко распространять сообщения» [2]. СМИ ориентированы на свою аудиторию, и язык каждого из них должен соответствовать языковым предпочтениям целевой группы [2]. Массовая коммуникация представляет собой новую языковую реальность, которая находится в центре современных языковых процессов [3; 4]. Это модель национального языка, в которой взаимодействуют как литературные, так и нелитературные формы [5]. Представление мира, сформированное средствами массовой информации, направлено на воздействие через информацию, убеждение и аргументацию. Поэтому оно часто основывается на идеологических и политических заказах. Говоря точнее, необходимо изучать не один, а множество образов мира, соответствующих определенному времени в медиапространстве. В этом контексте прагматическая сторона коммуникации требует более глубокого анализа как автора, так и объекта речи (отправителя и получателя). Эти аспекты играют ключевую роль в определении методологии, воздействия и других характеристик языка в медиа.

Современный язык СМИ, который активно отражает различные изменения в обществе, стал ярким индикатором этих преобразований. Это связано с рядом политических, социально-экономических и культурных факторов, а также с особенностями развития средств массовой информации и журналистики. В последние десятилетия в связи с технологической революцией менялось и само понятие медиа [6]. В условиях глобальных изменений «массовую комму-

никацию» можно разделить на два типа: социально-политическую информацию, предназначенную для широкой аудитории, и информацию, которая формируется для конкретных групп людей.

В медиакоммуникации язык максимально реализует свой потенциал как целостная функциональная система. Это особенно видно в медиатекстах, которые воспринимаются как мультикодированные: язык становится лишь одной из частей множества различных знаковых систем [7].

Широкое использование аббревиатур, хештегов и смайлов в социальных сетях создало новый тип языковой системы, в которой визуальные образы и символы являются неотъемлемой частью словарного запаса. Лингвисты могут изучить, как такие изменения влияют на культурное наследие и на сохранение или утрату языковых традиций. Поскольку медиасообщества становятся доминирующим средством коммуникации, знание лингвистических аспектов медиаинтеграции является ключом к пониманию культурной динамики в контексте глобализации.

В связи с этим рассмотрение аксиологического аспекта медиаинтеграции в сфере массовой коммуникации становится актуальным вопросом. Описанными факторами определяется актуальность представленной работы.

Основная цель данного исследования – изучить влияние медиаинтеграции на аксиологические аспекты медиапространства, выявить и проанализировать изменения ценностей, происходящие в условиях медиаинтеграции. В ситуации, когда СМИ являются не только источниками информации, но и трансляторами культурных и социальных ценностей, важно понимать, какие ценности поддерживаются и распространяются через СМИ и как они воспринимаются аудиторией. Это позволяет оценить, в какой степени интеграция СМИ способствует распространению глобализированных ценностей и как она влияет на национальные культуры и идентичности.

Объектом исследования является медиаинтеграция в сфере массовой коммуникации. Медиаинтеграция относится к системному процессу конвергенции, взаимосвязи и объединения медиаресурсов, контента и технологий в единую цифровую среду. Она проявляется в слиянии традиционных СМИ (телевидение, радио, печатные издания) с цифровыми медиа (социальными сетями, стриминговыми платформами, новостными онлайн-порталами), создавая полицентричную, совместимую и высокоинтерактивную медиаэкосистему. Это явление, катализируемое информационной глобализацией и постмодернистской технологической динамикой, приводит к качественной трансформации коммуникативных практик как с точки зрения производства, так и рецепции контента.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи.

1. Изучить, в чем заключаются процессы языковой гибридизации в сообществе МедиаHub и исследовать влияние данной гибридизации на ценностные трансформации.

2. Определить, какие хештеги маркируют демократизацию медиапроцессов и индивидуальное самовыражение.

3. Исследовать комплекс хештегов, маркирующих технологические инновации и трансформационные ценности.

4. Выявить, какие социальные роли, коллективные представления и формы символического признания претерпевают реконфигурацию под влиянием современных медиапрактик.

Научная новизна связана с тем, что в условиях ускоренной медиаинтеграции аксиологические аспекты медиапространства претерпевают глубокую реконфигурацию. Системы ценностей, традиционно поддерживаемые различными иерархическими медиа, теперь переплетены в текучую информационную матрицу, отмеченную деиерархизацией источников и фрагментацией нарративов [8–12]. Интеграция медиа приводит к аксиологической гибридизации, в которой гетерогенные режимы значений – этические, эстетические, политические или эпистемологические – сосуществуют часто конфликтным образом. Эта аксиологическая гетерогенность имеет тенденцию размывать нормативные ориентиры публики, вызывая обобщенный релятивизм ценностей, транслируемых медиапространством.

Кроме того, алгоритмическая логика, заложенная в структурировании медиатизированного контента, перенастраивает процессы атрибуции ценности. Уже не только традиционные этические или журналистские критерии определяют видимость или актуальность информации, но и вычислительная логика оптимизации внимания и вовлеченности [13; 14; 15]. Такая алгоритмизация медиааксиологии благоприятствует появлению перформативных ценностей – вирусности, мгновенности, эмоциональности – в ущерб принципам правдивости, ответственности и рефлексивной глубины. Таким образом, медиаинтеграция не ограничивается техническим или структурным феноменом, а выступает вектором парадигматической трансформации аксиологических оснований современного медиапространства.

Наконец, следует подчеркнуть, что эта аксиологическая трансформация под действием медиаинтеграции требует критического пересмотра роли медиааакторов и регулирующих институтов. Это требует переосмысления медиаобразования не только как обучения инструментам, но и как приобщения к глубинным ценностям с целью этической реконструкции социальных связей в медиатизированном публичном пространстве. Всё вышесказанное определяет научную новизну проведенного исследования.

Теоретическая значимость результатов исследования определяется разработкой медиаинтеграционной модели, основанной на выявлении аксиологического потенциала современных медиакоммуникаций на основе методики социальных наук, лингвистики, медиаисследований и коммуникации.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать полученные результаты в практической деятельности субъектов медиарекламного рынка.

Исследование аксиологического аспекта медиаинтеграции в сфере массовой коммуникации базируется на мультидисциплинарном подходе, объединяющем методологии социальных наук, лингвистики, медиаисследований и коммуникации. Основной целью данного исследования является выявление аксиологических трансформаций, в частности в отношении гибридизации языков и конструирования новых систем ценностей в медиапространстве.

Для анализа были использованы эмпирические данные, социологические и лингвистические теории, а также конкретные кейсы в контексте цифровых медиасообществ. Основными материалами являются:

– цифровые сообщества – был проведен анализ контента, производимого и распространяемого в социальных сетях и цифровых проектах, таких как сообщество Алтайского государственного университета МедиаHub в «ВКонтакте». Хештеги, используемые в сообществе (#МедиаHub #алтгу #агу #медиаХак@ МедиаHub22 и т. д.), являются важными индикаторами ценностей, передаваемых сообществом пользователей.

– Корпус публикаций – статьи, посты, а также сообщения сообщества, были собраны для наблюдения за использованием гибридного языка и влиянием англицизма на построение новых лингвистических и аксиологических пространств.

– Кейсы – сообщество МедиаHub в «Вконтакте» было изучено в качестве примера гибридной модели медиаинтеграции в сфере образования и науки. Данное сообщество, являющееся проектом Алтайского государственного университета и участником программы «Приоритет 2030», представляет собой пространство для интеграции академических, технологических и культурных ценностей, а также применения современных методов обучения в контексте медиакоммуникации.

– Инструменты лингвистического анализа – в исследовании использовались методы семиологии и лингвистики для анализа структуры хешей и неологизмов в цифровых медиа. Лексикологический подход позволил выявить влияние английского языка и новых медиа на конструирование языка участников сообщества.

– Интервью и анкетирование – интервью проводились с подписчиками сообщества МедиаHub, в основном со студентами и молодыми специалистами сферы массмедиа. Эти интервью позволили получить информацию об их восприятии ценностей, транслируемых цифровыми медиа, и влиянии на их культурную и профессиональную идентичность.

Производство средств массовой информации характеризуется такими особенностями, как широкая доступность, массовость тиражей и неограниченность аудитории [16]. Важным аспектом является то, что техническое посредничество между источником информации и ее получателем формирует нейтральную, универсальную основу коммуникации. Эта структура, не имея привязки к конкретному субъекту, выступает как единый каркас для множества интерпретативных коммуникативных актов [17, с. 21].

Сетевую журналистику отличают определенные лингвистические черты, которые выделяет И.В. Топчий [18, с. 110]:

– преобладание англицизмов, особенно заимствованных из интернет-лексикона;

– распространение аббревиатур, производных от часто используемых в сети слов;

– использование сетевого жаргона;

– обилие эрративов — преднамеренных отклонений от норм орфографии, лексики маргинальных интернет-языков, а также разговорной лексики;

– активное использование графических элементов, таких как смайлики, скобки и их графические аналоги, для выражения эмоций автора.

Интернет-язык, включая лексикон интернет-СМИ, выполняет все базовые функции языка массовой коммуникации: информативно-комментаторскую, оценочную, когнитивную, образовательную, а также импакт- и гедонистическую функции.

Согласно С.И. Симаковой, «... взаимодействие языковых элементов в веб-пространстве является отражением универсальных и локальных языковых традиций, а также аспектов поликультурной коммуникации» [19, с. 160].

Е.Л. Вартанова подчеркивает, что «электронный язык» представляет собой не функциональный стиль, а особый функциональный тип языка. Это объясняется различиями между понятиями «стиль», «сублингвальный язык» и «тип языка» [20, с. 9].

Особенности электронного языка включают использование нейтральных средств литературного языка, способных воздействовать как на ядро, так и на периферию языковой системы, а также элементы ненормативного языка. Это сближает электронный язык с языком массовых коммуникаций. Однако данный тип языка нельзя отнести к определенному функциональному стилю или ограничить конкретной областью дискурса, будь то научный, религиозный или образо-

вательный. Электронный язык служит как профессиональной, так и обыденной коммуникации, охватывая широкий спектр функций.

Мультимедийные тексты содержат символику, уникальную для каждого конкретного произведения. В новых условиях коммуникации, обусловленных использованием современных технических средств, медиатексты демонстрируют постепенное формирование значимых элементов, что характерно для современных форм компьютерного взаимодействия.

Исследователи выделяют наиболее важные аспекты глобального сетевого языка, основанного на вековых жанрах нетворкинга. При их изучении легче выявляются возможные направления влияния глобального сетевого языка на общий язык. Сложнее выявить различия в жанрах мастерства глобальной сети. Некоторые жанры ассимиляции могут быть практически неотличимы от виртуальных и «бумажных» вариантов. Специфика таких жанров определяется, прежде всего, не их присутствием в глобальной сети, а областью, в которую они вошли в глобальную сеть, функциональным типом языка или сферой коммуникации [21]. В интернет-текстах, относящихся к публицистическому стилю, реализованы все привычные приемы: соотношение стандартизированных и выразительных сегментов речевой цепи и одновременное действие экспрессии и стандартных ориентаций не только сохраняет, но и повышает их значимость в интернете [22].

Далее представим результаты исследования, проведенного с фокусом на сообщество МедиаHub, которое является уникальной образовательной и медийной площадкой, ориентированной на развитие медиаобразования и цифровой грамотности. Исследование охватывает аксиологические изменения, происходящие в контексте медиаинтеграции, и анализирует языковые, культурные и социальные трансформации, наблюдающиеся в сообществе.

**Гибридизация языковых форм и ее влияние на аксиологию**

В современном контексте цифровой коммуникации сообщество МедиаHub, размещенное в «ВКонтакте», является примером процессов языковой гибридизации. Эта гибридизация выражается, прежде всего, в интенсивном использовании хештегов, включающих англицизмы, гибридные заимствования и цифровые неологизмы. Анализ хештегов, используемых в этом сообществе, выявляет глубокие трансформации ценностей (аксиология), опосредованные цифровым языком.

Такие хештеги, как #МедиаHub, #медиаХак@mediahub22, #алтгу, #агу, #приемная_кампания 2025@abiturientasu, #стильные_студенты_АлтГУ, #события@altsu_official, #ДеньРожденияАГУ, #ИГН, #экспертное_мнение@mediahub22, #медиаЛайф@mediahub22, #КафедраЖМиР, #ЖурналистикаАлтГУ, #МедиаАлтГУ, #РекламаАлтГУ, #Абитуриентам_@media_asu22, #япомню, #ягоржусь, #вов, #наука_наизнанку, #ГОСЗАКАЗ и #МинобрнаукиРФ показывают сдвиг в сторону гибридной семантики, где сосуществуют русский и международные (в основном англоязычные) лексические элементы.

Эти маркеры функционируют как когнитивные и коммуникативные средства, которые кристаллизуют современные ценности, такие как:

– академическая компетентность и проактивная профориентация (#приемная_кампания 2025@abiturientasu, #агу, #алтгу, #Абитуриентам_@media_asu22);

– саморепрезентация и социальная видимость (#стильные_студенты_АлтГУ, #япомню, #ягоржусь, #вов);

– медиаинновации и цифровое творчество (#медиаХак@mediahub22, #МедиаHub, #медиаЛайф@mediahub22, #МедиаАлтГУ, #РекламаАлтГУ);

– егиональные корни в глобализированном цифровом пространстве (#ДеньРожденияАГУ, #алтгу, #агу, #КафедраЖМиР, #ЖурналистикаАлтГУ).

Таблица 1

Частота использования гибридных хештегов в МедиаHub (2025 г.)

| Хештег | 2025 |
|---|---|
| #медиаХак@mediahub22 | 28% |
| #МедиаHub | 52% |
| #приемная_кампания 2025@abiturientasu | 22% |
| #стильные_студенты_АлтГУ | 26% |
| #алтгу | 48% |
| #агу | 44% |

Устойчивый рост этих гибридных хештегов свидетельствует не только об интеграции смешанных языковых форм в цифровые дискурсивные практики, но и о появлении новых ценностей постиндустриальной эпохи – саморекламы, утверждения идентичности, ожидаемой академической ориентации и медийной видимости.

Таким образом, хештеги не являются простыми инструментами социальной референции: они выступают в качестве аксиологических маркеров связанного поколения, где социальный статус, узнаваемость и компетентность кодифицируются цифровым присутствием. Использование русских слов, гибридизированных или кодифицированных в глобальном цифровом пространстве, производит символический легитимирующий эффект за счет принятия транснациональных коммуникационных практик.

Лингвистическая гибридизация, наблюдаемая через хештеги коллектива МедиаHub, перестраивает аксиологическое пространство социальной коммуникации. В нем подчеркивается сдвиг в сторону контекстуализированных ценностей в отношении академической компетентности, самовыражения и цифрового творчества. В этом контексте хештеги становятся не только семиотическими инструментами, но и личными, социальными и идеологическими векторами в онлайн-сообществах.

Демократизация медиапроцессов и индивидуальное самовыражение: хештеги в сообществе МедиаHub

В контексте современной цифровой коммуникации сообщество МедиаHub Алтайского государственного университета (АлтГУ), действующее в сети «ВКонтакте», использует хештеги, которые демонстрируют сильную ориентацию на индивидуальное самовыражение, вовлечение и эстетику сообщества.

Анализ таких хештегов, как #стильные_студенты_АлтГУ, #медиаХак@mediahub22, #МедиаHub, #приемная_кампания 2025@abiturientasu, #агу, #алтгу, а также #события@altsu_official, #ДеньРожденияАГУ, #экспертное_мнение@mediahub22, #медиаЛайф@mediahub22, #КафедраЖМиР, #ЖурналистикаАлтГУ, #МедиаАлтГУ, #РекламаАлтГУ, #Абитуриентам_@media_asu22, #наука_наизнанку, #ГОСЗАКАЗ, #МинобрнаукиРФ, #япомню, #ягоржусь, #вов, помогает нам понять, как практики медиапроизводства децентрализуются в пользу более спонтанной, студенческой и демократической речи.

Эта динамика основана на двух взаимодополняющих осях:

– индивидуализации медийных нарративов – например, хештег #стильные_студенты_АлтГУ подчеркивает личную эстетику и стиль студентов в университетском пространстве, легитимируя при этом их видимость. Здесь человек становится самостоятельным медиумом, воплощающим ценности подлинности, вкуса и самоутверждения.

– Горизонтального участия – с помощью хештега #медиаХак@mediahub22, часто используемого в совместных проектах или образовательных форматах, таких как распространяемые #МедиаHub, учащиеся становятся соавторами цифровых знаний. Это свидетельствует о педагогике, основанной на коллективной практике и взаимной приверженности.

Индивидуальное самовыражение в социальных сетях, в частности в рамках коллектива МедиаHub (о чем свидетельствуют #МедиаHub, #медиаЛайф@mediahub22, #ДеньРожденияАГУ, #КафедраЖМиР и #МедиаАлтГУ), является частью логики разделяемой видимости. Хештеги не просто описывают контент: они направляют его интерпретацию в виде цифрового метадискурса. Таким образом, тег #МедиаHub символизирует сближение студенческих нарративов вокруг общей идентичности.

Это явление является частью более широкого процесса демократизации СМИ, где производство и распространение больше не являются прерогативой профессионалов, а открыты для обычных пользователей: студентов, преподавателей, молодых творцов. Стратегически используя такие теги, как #абитуриенты@altsu_official, #Абитуриентам_@media_asu22 или #приемная_кампания 2025@abiturientasu, университет (представленный #алтгу и #агу) наводит мосты между учебным заведением, молодежью и территорией.

Эти хештеги затем становятся векторами идентичности, активаторами сообщества и инструментами для перераспределения власти СМИ. Они создают новый язык, как технический, так и эмоциональный, связывающий память (#япомню, #ягоржусь, #вов), науку (#наука_наизнанку), государственную политику (#ГОСЗАКАЗ, #МинобрнаукиРФ) и повседневные события (#события@altsu_official).

**Технологические инновации и трансформационные ценности: кейс сообщества МедиаHub**

Появление технологических инноваций в образовательном и медийном пространствах приводит к глубокой перестройке социальных и культурных цен-

Таблица 2

Функции хештегов, связанных с индивидуальным выражением в сообществе МедиаHub

| Хештег | Основная функция | Уровень участия |
|---|---|---|
| #стильные_студенты_АлтГУ | Личностное развитие / Эстетика | Высокий |
| #медиаХак@mediahub22 | Совместное обучение / творчество | От среднего до высокого |
| #МедиаHub | Принадлежность к сообществу / Институционализация | Высокий |
| #приемная_кампания 2025@abiturientasu | Корпоративная коммуникация / Руководство | Терпимая |
| #агу | Академическая идентичность / Территориальная привязка | Терпимая |

Таблица 3

Технологические инновации и связанные с ними ценности в хештегах МедиаHub

| Хештег | Технологический аспект | Развивающиеся рынки |
|---|---|---|
| #медиаХак@mediahub22 | Программное обеспечение для создания медиа / взлома | Креативность, автономность, реконфигурация |
| #МедиаHub | Медиастудия / Цифровые инструменты для совместной работы | Сообщество, инновации, интерактивность |
| #приемная_кампания 2025@abiturientasu | Онлайн-порталы / электронная ориентация | Доступность, прозрачность, оперативность |
| #стильные_студенты_АлтГУ | Социальные сети / мобильный захват | Самовыражение, мгновенность, образ |

ностей. Сообщество МедиаHub, активное в цифровой экосистеме Алтайского государственного университета, олицетворяет этот процесс обновления ценностей через призму технологий. Лексико-символический анализ хештегов, используемых в экосистеме МедиаHub, таких как #медиаХак@mediahub22, #МедиаHub, #приемная_кампания 2025@abiturientasu, #стильные_студенты_АлтГУ, #КафедраЖМиР, #МедиаАлтГУ, #РекламаАлтГУ, #Абитуриентам_@media_asu22, обнаруживает глубокую аксиологическую трансформацию, катализатором которой стало внедрение цифровых технологий.

Например, #медиаХак@mediahub22 – игра слов между «медиа» и «хакером» – воплощает в себе форму технологического эксперимента, применяемого к производству контента. Этот хештег символизирует цифровое творчество, освобожденное от традиционных форматов, поддерживаемое мастерством сложного программного обеспечения и постоянным переосмыслением медиапрактик. С этим связаны такие ценности, как техническая автономия, цифровое критическое мышление и способность к самостоятельному обучению.

В своих публикациях МедиаHub (например, #экспертное_мнение@mediahub22, #медиаЛайф@mediahub22, #ДеньРожденияАГУ, #события@altsu_official) показывает, что цифровые инструменты уже не являются простыми техническими средствами, а участвуют в структурировании режимов ценностей. Цифровые технологии становятся метаязыком социального действия.

Переход от традиционной модели распространения к логике медиакраудсорсинга переопределяет иерархии между отправителем и получателем. Хештеги, как техносемиотические инструменты, обеспечивают немедленную индексацию контента и способствуют циркуляции жидкости в коротких, но плотных темпоральностях.

Коллектив МедиаHub, уходящий корнями в университетскую экосистему #алтгу и #агу, воплощает в себе это переосмысление коммуникации через цифровую гибкость, совместное творчество и расширение информационных возможностей. Эти изменения отражаются в видимых инициативах через #КафедраЖМиР, #ЖурналистикаАлтГУ или в мемориальных мероприятиях, таких как #япомню, #ягоржусь, #вов и федеральные акции #ГОСЗАКАЗ, #МинобрнаукиРФ.

Таким образом, анализируемые хештеги становятся семантическими драйверами социальных преобразований, где инновации ценятся не только за их техническую эффективность, но и как эстетический, этический и образовательный принцип. Благодаря их вдумчивому использованию в самых разных контекстах – от ориентации #абитуриенты@altsu_official до #наука_наизнанку научных форматов – они очерчивают контуры нового коммуникативного и поколенческого контракта.

**Реконфигурация социокультурных норм в сообществе МедиаHub: аксиологическое прочтение хештегов**

Сообщество МедиаHub как академический цифровой коллектив является привилегированным полем для наблюдения за изменениями социальных и культурных норм под влиянием современных медиапрактик. С помощью хештегов, используемых в публикациях, в частности #стильные_студенты_АлтГУ, #медиаХак@mediahub22, #приемная_кампания 2025@abiturientasu, #МедиаHub, коллектив МедиаHub, осуществляет глубокую реконфигурацию социальных ролей, коллективных представлений и форм символического признания.

Дискурсивный сдвиг, вызванный этими хештегами, отражает изменение динамики власти. Например, тег #приемная_кампания 2025@abiturientasu больше не относится к жесткому процессу поступления, а к доступному, повествовательному, геймифицированному и увлекательному цифровому опыту, который можно увидеть в публикациях #события@altsu_official, #абитуриенты@altsu_official или #Абитуриентам_@media_asu22.

Точно так же #МедиаHub, часто в сочетании с #медиаЛайф@mediahub22, функционирует как символическое пространство совместного конструирования идентичности, где нормы определяются активным участием в общей культуре, а не навязанным конформизмом. Публикации #экспертное_мнение@mediahub22, #ДеньРожденияАГУ и #ЖурналистикаАлтГУ показывают, как эта культура сплетается вокруг рефлексивности, обмена и совместного творчества.

Семантический анализ также обнаруживает сильную лингвистическую гибридизацию (смешение русского и английского языков), о чем свидетельствуют хештеги #медиаХак@mediahub22, #РекламаАлтГУ или #наука_наизнанку, что отражает рекомпозицию культурных референтов. Студенты МедиаHub заявляют о себе как о локальных акторах (#алтгу, #агу), так и об участниках глобализированной цифровой культуры, что также заметно в использовании объединяющих дискурсов, таких как #япомню, #ягоржусь, #вов, #ГОСЗАКАЗ, #МинобрнаукиРФ.

В этом контексте #медиаХак@mediahub22 не просто слоган: он воплощает норму творческой трансгрессии, ценимую внутри группы и часто продвигаемую #КафедраЖМиР или #МедиаАлтГУ проектами. Затем хештеги становятся дискурсивными маркерами зарождающейся нормативности, постоянно перекраивая роли, принадлежность и критерии ценности.

Университет – как пространство конвергенции между культурными инновациями, свободой выражения мнений и цифровыми технологиями – вместе с МедиаHub становится лабораторией для социальных экспериментов. Благодаря стратегическому использованию таких хештегов, как #МедиаHub #алтгу #агу #медиаХак@mediahub22, #приемная_кампания 2025@abiturientasu или #стильные_студенты_АлтГУ, она пересматривает свои коды и символические нормы в соответствии со сменой поколений.

В заключение следует отметить, что в исследовании коллектива МедиаHub Алтайского государственного университета (#алтгу, #агу) отмечается глубокая трансформация социальной, культурной и аксиологической динамики, ставшая возможной благодаря активному освоению цифровых практик. Хештеги, используемые в публикациях группы, функционируют не только как инструменты видимости (#события@altsu_official, #экспертное_мнение@mediahub22), но и как символические векторы, структурирующие новые социальные и культурные нормы. Из этого исследования вытекают четыре ключевых аспекта.

Во-первых, лингвистическая гибридизация, наблюдаемая в сочетаниях русского и английского языков (#медиаХак@mediahub22, #МедиаHub, #приемная_кампания 2025@abiturientasu), отражает рекомпозицию культурных референтов. Студенты больше не определяют себя исключительно по региональной идентичности (#ЖурналистикаАлтГУ, #КафедраЖМиР), но и как активные участники глобализированной цифровой культуры.

Во-вторых, хештеги способствуют демократизации медиапроцессов, стирая границу между отправителем и получателем. Контент становится совместным, горизонтальным, ориентированным на пользователя, о чем свидетельствуют личные нарративы и практики саморепрезентации через #стильные_студенты_АлтГУ, #медиаЛайф@mediahub22 или #Абитуриентам_@media_asu22.

В-третьих, хештеги отражают явную оценку технологических инноваций. Они подчеркивают креативность, гибкость и владение цифровыми инструментами в качестве центральных культурных навыков, превращающих технологии в движущую силу индивидуального самовыражения и циркуляции знаний (#наука_наизнанку, #ГОСЗАКАЗ, #МинобрнаукиРФ).

В-четвертых, происходит реконфигурация социальных и культурных норм: отношения к власти, институциям, эстетике и сообществу смещаются в сторону более открытых, инклюзивных и интерактивных форм. Помня об этом, МедиаHub выходит далеко за рамки функции простого академического органа коммуникации и становится экспериментальной лабораторией, пространством символической эмансипации, где идентичность, узнаваемость и компетентность кодифицируются через знаки цифры.

Мы выяснили, что изучаемые хештеги представляются как динамическое отражение современных аксиологических трансформаций. Они олицетворяют поколение, для которого видимость, участие и гибридность больше не являются

Таблица 4

Перепрограммирование хештегов и социокультурных норм

| Хештег | Традиционный стандарт | Перенастроенный стандарт |
|---|---|---|
| #приемная_кампания 2025@abiturientasu | Вертикальная ориентация (институциональная) | Горизонтальное взаимодействие (кандидат в качестве актера) |
| #стильные_студенты_АлтГУ | Простота / соответствие нормативным требованиям | Эстетический индивидуализм |
| #медиаХак@mediahub22 | Односторонняя медиация | Участие, творческое новшество |
| #МедиаHub | Формальная структура | Открытое и горизонтальное сообщество |

побочными эффектами освещения в СМИ, а являются основой нового способа совместной жизни в цифровом пространстве. Таким, образом, поставленная в начале исследования цель достигнута.

Перспектива дальнейших исследований связана с изучением других элементов медиаинтеграции в контексте исследования медиасообществ, а также использования качественных социологических методов для описания медиаинтеграционных механизмов.

Настоящая статьи будет полезна для специалистов в сфере медиалингвистики и медиасоциологии, которые исследуют трансформационные процессы в сфере массовой коммуникации.

Библиографический список


1. Баева Л.В. Социальные медиа как форма трансценденции. *Вестник Северного (Арктического) федерального ун-та*. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2018; 4: 102–110. DOI: 10.17238/issn2227-6564.2018.4.102
2. Балуев Д.Г., Каминченко Д.И. Отражение ценностей современного российского общества в социальных медиа. *Вестник Пермского университета. Политология*. 2017; 3: 5–13.
3. Дзялошинский И.М. Медиалингвистика в контексте трансформирующихся медиа. *Гуманитарный вектор*. Серия: Филология. Востоковедение. 2014; № 4 (40): 74–83.
4. Добросклонская Т.Г. Медиатекст: теория и методы изучения. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2005; № 2: 28–35.
5. Корконосенко С.Г. Социальность журналистики и медиа: методологические подходы. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2020; № 9 (3): 417–430. DOI 10.17150/2308-6203.2020.9(3).417-430
6. Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В. *Язык современных СМИ: средства речевой агрессии*. Москва: ФЛИНТА, 2013.
7. Алеевская А.О. Язык СМИ как индикатор социальных перемен. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2015; № 3 (17): 122–128.
8. Curran J. Rethinking media and democracy. *The political communication reader*. Routledge, 2023.
9. Dhiman D.B. Key issues and new challenges in new media technology in 2023: A critical revie. *Journal of Media & Management*. 2023; № 5 (1): 1–4.
10. Joshi Y. et al. Social media influencer marketing: foundations, trends, and ways forward. *Electronic Commerce Research*. 2023: 1–55.
11. Kanchan S., Gaidhane A. Social media role and its impact on public health: A narrative review. *Cureus*. 2023; № 15 (1).
12. Tarigan I.M. et al. Understanding Social Media: Benefits of Social Media for Individuals. *Jurnal Pendidikan Tambusai*. 2023; № 7 (1): 2317–2322.
13. Друкер М.М. *Контент социальных медиа как фактор формирования ценностных ориентиров подростков*. Диссертация … кандидата филологических наук. Воронеж, 2022.
14. Мухин М.Ю., Сумская А.С. Модель межпоколенческой трансляции коммуникативно-культурной памяти в условиях цифровой медиасреды. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2021; № 4 (42): 53–65. DOI: 10.47475/2070-0695-2021-10406
15. Плеханова Ю.В. Использование социальных медиа для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; № 8 (2): 24.
16. Зверева Е.А. *Трансформация модели медиапотребления в журнальном сегменте*: монография. Воронеж: Кварта, 2017.
17. Смирнова О.В., Шкондин М.В. Исследования медиа и журналистики в контексте конфликтологии: системно-теоретические аспекты. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2021; № 10 (1): 5–21. DOI: 10.17150/2308-6203.2021.10(1).5-21
18. Топчий И.В. Медиаэстетический анализ паблика СМИ в социальных сетях. *Медиаэстетический компонент современной коммуникации*: коллективная монография. Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2020.
19. Симакова С.И. Формирование медиакомпетентности в системе вузовского образования. *Вестник. Челябинского государственного университета*. 2013; № 22 (313): 160–165.
20. Вартанова Е.Л. Медиа на «поле» культурных и креативных индустрий. *Меди@льманах*. 2022; № 5 (112). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/media-na-pole-kulturnyh-i-kreativnyh-industriy. DOI: 10.30547/mediaalmanah.5.2022.816
21. Василенко Л.А., Зотов В.В., Захарова С.А. Социальные медиа как площадка взаимодействия стейкхолдеров системы публичного управления. *Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС*. 2023; № 19 (2): 178–194. DOI: org/10.21638/spbu23.2023.203
22. Плотникова М.В. Мэр здорового человека: речевой портрет мэра г. Якутска Сарданы Авксентьевой в Сети. *Политическая лингвистика*. 2019; № 5: 105–113. DOI: 10.26170/pl19-05-11


References


1. Baeva L.V. Social'nye media kak forma transcendencii. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo un-ta*. Seriya: gumanitarnye i social'nye nauki. 2018; 4: 102-110. DOI: 10.17238/issn2227-6564.2018.4.102
2. Baluev D.G., Kaminchenko D.I. Otrazhenie cennostej sovremennogo rossijskogo obschestva v social'nyh media. *Vestnik Permskogo universiteta. Politologiya*. 2017; 3: 5-13.
3. Dzyaloshinskij I.M. Medialingvistika v kontekste transformiruyuschihsya media. *Gumanitarnyj vektor*. Seriya: Filologiya. Vostokovedenie. 2014; № 4 (40): 74-83.
4. Dobrosklonskaya T.G. Mediatekst: teoriya i metody izucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2005; № 2: 28-35.
5. Korkonosenko S.G. Social'nost' zhurnalistiki i media: metodologicheskie podhody. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2020; № 9 (3): 417-430. DOI 10.17150/2308-6203.2020.9(3).417-430
6. Petrova N.E., Raciburskaya L.V. *Yazyk sovremennyh SMI: sredstva rechevoj agressii*. Moskva: FLINTA, 2013.
7. Aleevskaya A.O. Yazyk SMI kak indikator social'nyh peremen. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2015; № 3 (17): 122-128.
8. Curran J. Rethinking media and democracy. *The political communication reader*. Routledge, 2023.
9. Dhiman D.B. Key issues and new challenges in new media technology in 2023: A critical revie. *Journal of Media & Management*. 2023; № 5 (1): 1-4.
10. Joshi Y. et al. Social media influencer marketing: foundations, trends, and ways forward. *Electronic Commerce Research*. 2023: 1-55.
11. Kanchan S., Gaidhane A. Social media role and its impact on public health: A narrative review. *Cureus*. 2023; № 15 (1).
12. Tarigan I.M. et al. Understanding Social Media: Benefits of Social Media for Individuals. *Jurnal Pendidikan Tambusai*. 2023; № 7 (1): 2317-2322.
13. Druker M.M. *Kontent social'nyh media kak faktor formirovaniya cennostnyh orientirov podrostkov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2022.
14. Muhin M.Yu., Sumskaya A.S. Model' mezhpokolencheskoj translyacii kommunikativno-kul'turnoj pamyati v usloviyah cifrovoj mediasredy. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2021; № 4 (42): 53-65. DOI: 10.47475/2070-0695-2021-10406
15. Plehanova Yu.V. Ispol'zovanie social'nyh media dlya razvitiya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii obuchayuschihsya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 8 (2): 24.
16. Zvereva E.A. *Transformaciya modeli mediapotrebleniya v zhurnal'nom segmente*: monografiya. Voronezh: Kvarta, 2017.
17. Smirnova O.V., Shkondin M.V. Issledovaniya media i zhurnalistiki v kontekste konfliktologii: sistemno-teoreticheskie aspekty. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2021; № 10 (1): 5-21. DOI: 10.17150/2308-6203.2021.10(1).5-21
18. Topchij I.V. Media`esteticheskij analiz pablika SMI v social'nyh setyah. *Media`esteticheskij komponent sovremennoj kommunikacii*: kollektivnaya monografiya. Chelyabinsk: Chelyabinskij filial RANHiGS, 2020.
19. Simakova S.I. Formirovanie mediakompetentnosti v sisteme vuzovskogo obrazovaniya. *Vestnik. Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 22 (313): 160-165.
20. Vartanova E.L. Media na «pole» kul'turnyh i kreativnyh industrij. *Medi@l'manah*. 2022; № 5 (112). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/media-na-pole-kulturnyh-i-kreativnyh-industriy. DOI: 10.30547/mediaalmanah.5.2022.816
21. Vasilenko L.A., Zotov V.V., Zaharova S.A. Social'nye media kak ploschadka vzaimodejstviya stejkholderov sistemy publichnogo upravleniya. *Politicheskaya `ekspertiza: POLIT`EKS*. 2023; № 19 (2): 178-194. DOI: org/10.21638/spbu23.2023.203
22. Plotnikova M.V. M`er zdorovogo cheloveka: rechevoj portret m`era g. Yakutska Sardany Avksent'evoj v Seti. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 5: 105-113. DOI: 10.26170/pl19-05-11


*Статья поступила в редакцию 11.08.25*

УДК 81'36 = 512.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-428-431

***Darzhaeva N.B**., Doctor of Sciences (Philology), senior research associate, Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia), E-mail: dnadezhda@mail.ru*

**REPRESENTATION OF NON-VERBAL EMOTIONS IN KH. NAMSARAEV'S NOVEL "TSYREMPIL".** The aim of the study is to identify the types of descriptions of non-verbal representation of emotions in the text of H. Namsaraev's work "Tsyrempil". The relevance is due to the insufficient study of the problem posed on the material of Buryat literature. The scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time the most complete analysis of the mediated description of non-verbal manifestations of emotions in the works of the founder of Buryat literature is presented. The article gives a detailed analysis of the author's remarks, which usually

contain descriptions of non-verbal manifestations of emotions of characters. Particular attention is paid to the elements of the kinesic system – facial expressions, posture, gestures. The research methods are linguistic observation, continuous sampling, description, contextual and component analysis. The author comes to the conclusion that in the analyzed story the most frequent are descriptions of the characters' facial expressions. The investigation will attract attention of linguists to the problem of non-verbal manifestations of emotions.

*Key words:* **Buryat language, description of emotions, non-verbal expression of emotions, kinesic means**

***The research was carried out within the state assignment (project Man's World in Mongolian Languages: Analysis of Expressive Means of Emotional Breadth, № 121031000258-9)***

***Н.Б. Даржаева**, д-р филол. наук, ст. науч. сотр., ФГБУ науки Института монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Улан-Удэ, E-mail: dnadezhda@mail.ru*

# ОПИСАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИЙ В ПОВЕСТИ Х. НАМСАРАЕВА «ЦЫРЕМПИЛ»

В данном исследовании ставится цель – выявить типы описаний невербальной репрезентации эмоций в тексте произведения Х. Намсараева «Цыремпил». Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью поставленной проблемы на материале бурятской художественной литературы. Научная новизна работы состоит в том, что впервые представлен максимально полный анализ опосредованного описания эмоций, выраженных невербальным способом, в творчестве основателя бурятской литературы. Статья посвящена детальному анализу авторских ремарок, в которых обычно располагаются описания невербальных проявлений эмоций у персонажей. Особое внимание уделено элементам кинесической системы – мимике, позе, жестам. В качестве методов исследования применялись лингвистическое наблюдение, метод сплошной выборки, описание, контекстный и компонентный анализы. Автор приходит к выводу, что в анализируемой повести наиболее частотными являются описания мимики персонажей. Исследование привлечет внимание лингвистов к проблеме описания невербальных эмоций в художественном тексте.

*Ключевые слова:* **бурятский язык, описание эмоций, невербальное проявление эмоций, кинесические средства**

***Статья подготовлена в рамках государственного задания («Мир человека в монгольских языках: анализ средств выражения эмотивности», № 121031000258-9)***

Эмоции продолжают оставаться актуальной темой исследований в антропоцентрической парадигме филологической науки. В монгольских языках исследования на эту тему только начинаются, а средства описания эмоционального состояния героев в бурятском художественном тексте до сих пор не рассматривались. Изучение способов выражения и описания эмоций на примере текстов национальной художественной литературы в рамках отдельно взятого произведения является одним из актуальных направлений в лингвистике [1; 2; 3]. Справедливо отмечено, что, «поскольку невербальные средства общения являются незаменимой частью коммуникации, они находят отражение и в языке художественной литературы, а именно – в описании тех элементов кинесической системы, которые являются дескрипторами живой разговорной речи. При помощи средств вербализации автор фиксирует внимание на наиболее значимых чертах невербального поведения героя» [4, с. 169].

Цель нашего исследования – выявить средства репрезентации эмоций, выраженных невербальным способом в бурятском художественном тексте. Объектом исследования являются невербальные средства общения. Для достижения поставленной цели решаются задачи сплошной выборки из текста повести и описания всех средств опосредованной репрезентации эмоций – элементов кинесической системы, просодии, соматикона, проксемики, а также описания природы.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые на материале бурятского художественного текста исследуются языковые средства, описывающие эмоции героев.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний о средствах репрезентации эмоций и эмоциональных состояний в языке, в частности, описывающих невербальные их проявления. Практическая значимость исследования видится в возможности использования результатов в составлении спецкурсов по лингвистике эмоций в практике преподавания бурятского языка.

Выбор повести Хоца Намсараева для анализа обусловлен тем, что она изобилует разнообразными вербальными и невербальными компонентами эмотивного текста, поскольку в ней описывается тяжелая судьба сына бедняка Цыремпила, испытывающего все тяготы батрачества и издевательства со стороны богача Бадмы и главы улуса. В своем исследовании мы опирались в основном на труды российских ученых, в частности, на положения, разработанные основателем лингвистической школы по изучению эмоций, В.И. Шаховского [5], а также А. Вежбицкой [6], Н.А. Красавского [7] и других.

Отправной точкой исследования является мнение В.И. Шаховского: «На наш взгляд, эмоциональное состояние и эмоциональное отношение могут быть репрезентированы в языке различными средствами, как прямой номинацией (fear, love, anger), так и непосредственным выражением (междометия, инвективная лексика и др.) и описанием (позы, особенности речи и голоса, взгляда, движение и т. п.) [8, с. 19]. В.Г. Гак [9] выделяет два вида языковых средств в тексте: 1) средства, выражающие эмоции (междометия, эмоционально-оценочные восклицания, вербальные реакции); 2) средства, описывающие эмоции (непосредственная реакция на событие). Если в предыдущем исследовании [10] в нашем фокусе были языковые средства выражения эмоций, то в этой работе демонстрируется и анализируется другой способ экспликации эмоций – описание. Он используется для передачи ощущений, чувств, состояний, настроений героев в художественном тексте, выраженных невербальным способом. Средства выражения эмоций, как правило, обнаруживаются в речи героев, а средства описания – за пределами речи героев, где эмоциональное состояние человека описывается непосредственно, либо опосредованно, например, через описание природы. «Под выражением эмоций понимается их манифестация в прямой речи, под описанием – их обозначение в авторских ремарках» [11, с. 80].

Как показывает материал анализируемого текста, автор описывает эмоции персонажей, либо непосредственно называя их, либо опосредованно, через описание просодии, кинесики, соматикона, проксемики. Кроме этого, опосредованное описание эмоций представляют собой описания природы и окружающей обстановки – всего, что находится вне человека, но отражает его эмоциональное состояние.

Итак, про эмоциональное состояние человека могут свидетельствовать просодия, соматикон, кинесические средства манифестации эмоций: поза, мимика, жесты. Таким образом, сначала рассмотрим кинесические проявления эмоций, затем соматикон, просодию, и отдельно – описание природы.

**Кинесические проявления эмоций**

**1. Мимика**

Типологически универсальным средством опосредованного описания эмоций являются описания лица (1) и глаз (2). Автор уделяет большое внимание описанию мимики героев – в повести они занимают 39% от всех средств репрезентации невербального проявления эмоций.

(1) *Бадма шарай-гаа барагад г-үүлэ-жэ, һуури-һаа,*
Б. лицо – refl стать хмурым – caus-cvb место – abl,
*бодо-н*… (ХН 240),
вставать – cvb.
'Бадма, нахмурив лицо, вставая с места…';

(2) *Дорж-ын нюур уһа-тай боло-һон нюд-өөр*
Д.-gen лицо вода – prop становиться – pc.pst глаз – ins,
*хара-ха-да-нь*… (ХН 239),
смотреть – pc.fut-dat-poss3.
'Когда (она) посмотрела в лицо Доржо глазами, полными слез (букв.: ставшими с водой)'.

**2. Жесты**

На втором месте по частотности из кинесических средств оказались жесты героев. Как показал анализ текстовых примеров, невербальные поведенческие проявления эмоции осуществляются глаголами движения определенной семантики, например, *хая* – 'бросать, кидать', *шэдэ* – 'кидать, швырять'. Часто такие глаголы сопровождаются сочетаниями звукоподражательных слов со служебным глаголом говорения *гэ* – 'говорить' в форме предельного деепричастия: *пяс гэ-тэр* 'так, что возник звук "пяс"'. Примеры:

(3) *Дари…үгзан_ тагзан гэн, үүд-ээ ярд гэ-тэр шангаар,*
Д.порывисто дверь – refl idph aux-cvb – сильно,
*хаа-гаад гара-ша-на* (ХН 223),
закрывать – cvb выходить – intens-prs [3sg/pl].
'Дари порывисто выскочила, сильно хлопнув (букв.: так, что возник звук «ярд») за собой дверью';

(4) *Бадм-ын хара һамган … аяга шанага-яа хар-яр гэ-тэр;*
Б.-gen черный жена посуда – refl idph aux-cvb
*эрэгэнэг дээр-ээ хаял-на* (ХН 228);
шкаф на-refl бросать – prs [3sg/pl].

‘Смуглая жена Бадмы с грохотом (букв.: так, что возникает звук «хар-яр») бросает посуду в свой посудный шкаф’.

В обоих примерах эмоциональное состояние героинь описывается с помощью глаголов, обозначающих резкие движения, сопровождаемые громкими звуками. Также о переживаемых невербальных эмоциях могут говорить глубокие вздохи и долгое молчаливое сидение с опущенной головой:

(5) *Дорохоо аба-жа, шуухира-н hанаа алда-жа,*
снизу брать – cvb громко храпеть – cvb мысль терять – cvb,
*бодолго-до хата-на* (ХН 218),
раздумье – dat сохнуть – prs [3sg/pl].
‘Глубоко вздохнув, предался раздумьям’.
(6) … *толгой-гоо ганхуула-н, уруугаа хара-жа,*
Голова – refl наклонять – cvb вниз смотреть – cvb,
*hуу-тар-нь*… (ХН 218),
сидеть – cvb-poss3.
‘Пока (он) сидел и смотрел вниз, наклонив голову…’.

**3. Соматикон**

Описание наружного вида человека часто связывается с определенным цветом. «Следует заметить, что очень часто цветообозначения используются для выражения неких отвлеченных процессов или явлений, например, для описания человеческих переживаний, эмоциональных состояний и т. д.» [12]. Примеров метафоризации цветообозначений при передаче эмоций в бурятском языке встречается довольно много, например, *сагаа эреэнэр хара* – ‘смотреть злобно (букв.: бело-пестрым смотреть)’; *хара hана* – ‘питать злобу, ненавидеть (букв.: черное думать)’; *улаан уур* ‘яростный гнев (букв.: красный гнев’) и т. п. Синий цвет, например, ассоциируется с негативными эмоциями:

(7) *Муу юумэ досоо-гоо ор-уул-жа, … гары-лда-жа,*
плохой вещь внутри – refl входить – caus-cvb расстроиться – rcpr-cvb,
*хухэр-ш-оод hуу-на-д* (ХН 236),
синеть – intens-cvb сидеть – prs-pl.
‘Думая о плохом, сидят с расстроенными и побледневшими лицами’.

**4. Просодия**

Просодические характеристики также являются элементами невербального проявления переживаемой эмоции. Так, о волнении персонажа может свидетельствовать дрожащий голос:

(8) … *– гэжэ ехэ-л шэшэр-hэн хоолой-гоор,*
comp большой – pcl дрожать – pc.pst голос – ins,
*дуугар – на* (ХН 246),
говорить – prs [3sg/pl].
‘…– говорит сильно дрожащим голосом’.

**5. Проксемика**

Еще одно средство опосредованного описания эмоций в анализируемом тексте – описание пространства и расстояния между персонажами (например, объятия или, наоборот, отталкивание). Так, в следующем примере крепкие объятия главного героя Цыремпила и его избранницы говорят о чувстве горячей любви:

(9) *Цыремпил-эй зосоо уни бутар-жа, урдаhаа-нь,*
Ц.-gen внутри жар подниматься – cvb навстречу – poss3,
*баhал шанга тэбэри-нэ* (ХН 220),
также крепко обнимать – prs[3sg/pl].
‘В груди Цыремпила становится жарко (букв.: поднимается жаркий дымок с искрами), и он также крепко обнимает ее’.

**Описание природы как средство передачи эмоций**

Как уже говорилось выше, отдельно выделяется описание природы как средство передачи эмоционального состояния героев: «Пейзажные зарисовки, описание погоды и окружающего мира в точности передают внутреннее состояние главных героев, а также отражают их отношение к конкретной ситуации или описываемое природное явление предугадывает развитие определенного рода событий в жизни персонажей» [2, с. 139]. Так, в следующем отрывке описание солнечного утра перекликается с хорошим настроением главного героя Цыремпила:

(10) *Үглөөн-эй сэлмэг хурса наран хүбэ-жэ бай-hан*
утро – gen чистый ясный солнце плыть – cvb aux-pc.pst,
*хүбэн сагаан үүлэн дээрэ hуу-гаад… харин,*
ватный белый облако на сидеть – cvb однако,
*Цыремпил-эй урдаhаа сэхэ хара-жа, илдам ури-хан,*
Ц.-gen спереди прямо смотреть – cvb ласковый нежный – dim,
*шарай-гаар энеэбхил-hэн мэтэ үзэ-гдэ-нэ* (ХН 265),
лицо – ins улыбаться – pc.pst pstp видеть – pass-prs [3sg/pl].
‘Утреннее ясное солнце, будто усевшись на проплывающее белое ватное облако, ласково и нежно улыбается, глядя прямо на Цыремпила’.

Таким образом, в бурятском художественном тексте эмоции редко называются прямо, гораздо чаще их репрезентация связана с описанием невербального поведения героев, чаще кинесических средств выражения эмоций. Впервые в монголоведении проведено исследование опосредованных способов репрезентации эмоций, выраженных невербальным способом. Описания невербальных выражений эмоций и эмоционального состояния героев повести мы разделили на два типа: описание кинесических средств и описание природы и окружающей обстановки. Среди кинесических средств выражения эмоций самым частотным является мимика, на которую приходится 39% случаев применения описания эмоций в тексте. Замечено, что автор уделяет большое внимание описанию лица и глаз героев как показателей их настроения. Для передачи читателю эмоционального состояния героев также применяется описание природы. Результаты исследования помогут расширить представление о механизме репрезентации эмоций, выраженных невербальными способами. Другие средства опосредованного кодирования эмоций – эмотивные стилемы (метафоры, эпитеты), которыми изобилует анализируемый текст, тема наших дальнейших исследований.

*Источники:*

Намсараев Х. Собрание сочинений: в 5 т. *Рассказы и повести*. Улан-Удэ: Бурят-Монгольское книжное издательство, 1957.

Библиографический список

1. Зотова Н.В. Репрезентация эмоций в художественном тексте (на материале произведений эвенкийского писателя Н. Калитина). *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 3 ч. Тамбов: Грамота. 2016; Ч. 1, № 10 (64): 76–79.
2. Абдрахманова Ж.Б., Амалбекова М.Б. Вербализация чувств и эмоций через описание природы в повести Сакена Жунусова «Тропа» («Заманай мен Аманай»). *Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева.* Серия: Филология. 2024; № 3 (148).
3. Афанасьева Е.Н. Вербализация эмоции радости в романе Амма Ачыгыйа «Сааскы кэм» (Весенняя пора»). *Вестник Северо-Восточного Федерального университета.* 2016; № 6 (56).
4. Цыбина Л.В. Вербальные и невербальные способы репрезентации эмоции «страх» в англоязычном художественном дискурсе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота. 2017; № 12 (78).
5. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008.
6. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. Перевод с английского А.Д. Шмелева. Москва: Языки русской культуры, 1999; I–XII.
7. Красавский Н.А. *Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах*. Москва: Гнозис, 2008.
8. Шаховский В.И. *Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии*. Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2009.
9. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
10. Даржаева Н.Б. Языковые средства выражения эмоций в повести Х. Намсараева «Цыремпил». *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 383–385.
11. Червяков А.А. О выражении и описании эмоций в современном английском языке. *Вестник Вологодского государственного университета.* Серия: Исторические и филологические науки. 2022; № 2 (25):79–82.
12. Шелепова Н.В. Метафора как средство выражения эмоций в языке (на материале английских цветообозначений). *Вестник Астраханского государственного технического университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2005; № 5 (28).

References

1. Zotova N.V. Reprezentaciya `emocij v hudozhestvennom tekste (na materiale proizvedenij `evenkijskogo pisatelya N. Kalitina). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 3 ch. Tambov: Gramota. 2016; Ch. 1, № 10 (64): 76-79.
2. Abdrahmanova Zh.B., Amalbekova M.B. Verbalizaciya chuvstv i `emocij cherez opisanie prirody v povesti Sakena Zhunusova «Tropa» («Zamanaj men Amanaj»). *Vestnik Evrazijskogo nacional'nogo universiteta imeni L.N. Gumileva.* Seriya: Filologiya. 2024; № 3 (148).
3. Afanas'eva E.N. Verbalizaciya `emocii radosti v romane Amma Achygyja «Saasky k`em» (Vesennyaya pora»). *Vestnik Severo-Vostochnogo Federal'nogo universiteta*. 2016; № 6 (56).
4. Cybina L.V. Verbal'nye i neverbal'nye sposoby reprezentacii `emocii «strah» v angloyazychnom hudozhestvennom diskurse. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota. 2017; № 12 (78).
5. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*. Moskva: Gnozis, 2008.
6. Vezhbickaya A. Semanticheskie universalii i opisanie yazykov. Perevod s anglijskogo A.D. Shmeleva. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999; I-XII.
7. Krasavskij N.A. *`Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah*. Moskva: Gnozis, 2008.
8. Shahovskij V.I. *Yazyk i `emocii v aspekte lingvokul'turologii*. Volgograd: Izdatel'stvo VGPU «Peremena», 2009.

9. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
10. Darzhaeva N.B. Yazykovye sredstva vyrazheniya `emocij v povesti H. Namsaraeva «Cyrempil». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 383-385.
11. Chervyakov A.A. O vyrazhenii i opisanii `emocij v sovremennom anglijskom yazyke. *Vestnik Vologodskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoricheskie i filologicheskie nauki. 2022; № 2 (25):79-82.
12. Shelepova N.V. Metafora kak sredstvo vyrazheniya `emocij v yazyke (na materiale anglijskih cvetooboznachenij). *Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2005; № 5 (28).

*Статья поступила в редакцию 27.08.25*

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-431-433

***Korzun A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Department of Foreign Linguistics, Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-Mail: annakomarova86@rambler.ru*

**THE CONCEPTS OF "EMOTHEME" AND "EMOTIVITY" OF THE ARTISTIC DISCOURSE.** The paper examines a problem of distinguishing between the concepts of "emotivity" and "emotionality" in modern Linguistics. Various approaches to the understanding of these terms as well as to their definition are discussed, including the pragmatic aspect and their differentiation from the point of view of Psychology / Linguistics. Special attention is paid to the emotivity of artistic discourse as an object for research in both Emotiology and other linguistic fields, due to the fact that artistic discourse is characterized by an emotive background, as well as similarity to situations of real communication. In addition, the concept of "emotheme" is introduced, and the situations that influence the appearance of emothemes in literary works are described. These situations are illustrated with the help of examples from the English-language artistic discourse. The analysis reveals the correlation between the concepts of "emotheme" and "emotionality" and allows to make conclusion about the influence of emothemes on the general emotionality of the discourse in question.

*Key words:* **emotheme, emotivity, emotionality, emotions, artistic discourse**

***А.В. Корзун**, канд. филол. наук, асс., Институт гуманитарных и социальных наук Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, E-mail: annakomarova86@rambler.ru*

# ПОНЯТИЯ «ЭМОТЕМА» И «ЭМОТИВНОСТЬ» ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

В данной работе рассматривается проблема разграничения понятий «эмотивность» и «эмоциональность» в современном языкознании. Обсуждаются различные подходы к пониманию этих терминов и их определению, включая прагматический аспект и дифференциацию с точки зрения психологии/лингвистики. Отмечается, что в последнее время в научных работах по эмотиологии и другим направлениям лингвистики активно изучается эмотивность художественного дискурса в связи с тем, что он отличается особой эмоциональностью и приближенностью к реальной коммуникации. Кроме того, вводится понятие «эмотема» и рассматриваются ситуации, которые могут стать источником появления эмотем в литературном произведении. Эти ситуации иллюстрируются примерами из англоязычного художественного дискурса. Проведенный анализ выявил взаимосвязь понятий «эмотема» и «эмотивность» и позволил сделать вывод о влиянии эмотем на общую эмотивность дискурса.

*Ключевые слова:* **эмотема, эмотивность, эмоциональность, эмоции, художественный дискурс**

Не секрет, что цель любого художественного произведения заключается в передачи какой-либо идеи от автора читателям. Но для простой передачи информации совершенно необязательно писать, например, роман. Куда проще и быстрее обратиться к читателям через СМИ, особенно в социальных сетях, которые сейчас невероятно популярны и являются одним из главных инструментов быстрого (по времени) и широкого (по охвату) распространения материала любого содержания. Однако у любого литературного произведения есть еще одна важная цель, которая и отличает художественный дискурс от других видов дискурса, – это вызвать у реципиента те или иные эмоции, через которые автор может не только помочь глубже прочувствовать само произведение, но и определенным образом повлиять на мировосприятие читателя и даже сформировать его точку зрения по различным вопросам. Следовательно, наличие эмоциональной составляющей является неотъемлемой частью художественного дискурса, а такие понятия, как «эмотема» и «эмотивность», – важнейшими его категориями, которые требуют подробного и тщательного анализа.

Вопрос воздействующей силы эмоций представляет собой большой интерес для ученых-лингвистов, особенно в последнее время. Это подтверждается тем фактом, что эмоции в качестве объекта исследования уже давно вышли за рамки исключительно психологии и психолингвистики, что привело к появлению таких лингвистических направлений, как эмотиология (лингвистика эмоций) и эмотивная лингвоэкология. Этим же объясняется актуальность данной работы: изучение эмоций и их влияния на психофизиологическое состояние коммуникантов приобретает все большее значение у исследователей из совершенно разных областей науки. Целью работы является рассмотрение таких понятий, как «эмотема» и «эмотивность», а также их взаимосвязи в контексте художественного дискурса. Для достижения поставленной цели необходимо решить несколько задач:

1) дать дефиницию термина «эмотивность»;

2) определить понятие «эмотема»;

3) описать взаимодействие эмотемы и эмотивности;

4) проанализировать на примерах из художественного дискурса ситуации, влияющие на формирование эмотемы;

5) сделать выводы на основе полученных в результате анализа данных.

Материалом для работы послужила сказочная повесть «Чарли и шоколадная фабрика» известного британского писателя Роальда Даля. Повесть имеет мировую известность, она была переведена на множество языков и не раз экранизирована, что говорит о ее культурной значимости. Сам Роальд Даль – лауреат престижных премий в области литературы, в том числе и за данное произведение, что обусловливает его выбор в качестве эмпирического материала. Примеры отобраны методом сплошной выборки и анализируется с помощью частнонаучных методов контекстуального и лексикографического анализа и метода лингвостилистической интерпретации. Лексикографический анализ осуществляется при помощи онлайн-словаря Cambridge Dictionary, поскольку повесть относится к британской литературе.

Научная новизна обосновывается выявлением взаимосвязи между терминами «эмотема» и «эмотивность», а также использованием англоязычного художественного дискурса в качестве языкового материала исследования. Теоретическая значимость работы обусловлена недостаточной изученностью и высокой актуальностью предмета исследования. Практическая ценность заключается в расширении возможностей как для изучения эмоционального воздействия на человека в целом, так и для применения дискурса (в том числе художественного) при анализе эмоциональной коммуникации.

Термин «эмотивность» в современном языкознании до сих пор является достаточно спорным и не в полной степени определенным, несмотря на то, что он уже давно и достаточно активно используется учеными, занимающимися исследованиями в области лингвистики эмоций (или эмотиологии), текстового и дискурс-анализа и т. д. Связано это, прежде всего, с тем, что не до конца решеным остается вопрос разграничения понятий «эмотивность» и «эмоциональность». Так, например, Т.В. Ларина дифференцирует эти два понятия на основании прагматики коммуникации, или коммуникативной цели. Исследователь считает, что «эмоциональность» представляет собой естественное проявление эмоций, которое исходит от говорящего спонтанно и никаким образом не направлено на слушающего, в то время как «эмотивность» является контролируемой демонстрацией эмоций и имеет своей целью сознательное воздействие на адресата [1, с. 120]. Такой подход связывает «эмотивность» с интенциональностью, т. е. намерением коммуникантов, что также вызывает разногласия у исследователей, поскольку одни считают задачей эмотивности – эвокацию эмоций у реципиента [2], а другие утверждают, что эмотивность сводиться лишь к трансляции эмоционального состояния говорящего [3, с. 182]. Более того, некоторые ученые считают эти термины синонимами, другие их четко разделяют по тем или иным признакам [4, с. 4].

Однако в последнее время все больше лингвистов сходятся во мнении, что разграничение понятий «эмотивность» и «эмоциональность» происходит по линии лингвистическое/психологическое, т. е. эмоциональность связана с психологическими переживаниями коммуниканта и может проявляться паралингвистически (мимика, жесты, поведение), эмотивность, в свою очередь, проявляется исключительно лингвистическими средствами.

Действительно, эмотивность, в отличие от эмоциональности, представляет собой языковую категорию. А.В. Кунин отмечает, что «эмотивность – это эмоциональность в языковом преломлении» [5, с. 153]. Подобного мнения придерживается и основоположник эмотиологии как науки об эмоциях В.И. Шаховский: «эмотивный – то же, что эмоциональный, но о языке, его единицах и их семантике»

[6, с. 85]. Соответственно, хотя эти два термина и являются синонимичными, их нельзя считать тождественными, поскольку они изначально принадлежат к двум разным научным сферам (психология/языкознание). Именно этот подход к пониманию и разграничению терминов «эмотивный» и «эмоциональный» в современной лингвистики считается наиболее универсальным и общеупотребимым.

Таким образом, в узком понимании эмотивность ассоциируется с эмотивной лексикой и коннотациями, а в широком – охватывает все языковые средства репрезентации эмоций. Кроме того, она реализуется на всех уровнях системы языка:

1) на фонетическом уровне – через интонационные средства;

2) на лексическом уровне – посредством слов-номинантов эмоций (или эмотивов);

3) на синтаксическом уровне – с помощью экспрессивных структур.

Следует отметить, что многими учеными в настоящее время активно разрабатывается проблема эмотивности языка (причем на всех его уровнях) через эмотивность текста и/или дискурса, особенно художественного. Связано это со следующими важными моментами:

1) художественный дискурс объединяет в себе черты искусства и дискурса, тем самым создавая уникальное пространство для взаимодействия не только между читателем и персонажами, но и между читателем и самим автором посредством литературного произведения;

2) художественный дискурс зачастую изобилует эмоциональными монологами и / или диалогами, что делает его перспективным объектом для исследований в области языковой эмотивности и психологической эмоциональности;

3) художественный дискурс довольно близок к ситуациям реального общения, что обуславливает относительную объективность результатов анализа.

Вышеперечисленные тезисы подтверждаются словами В.И. Шаховского, который пишет: «Художественная коммуникация, в которой неизбежно представлено эмоциональное поведение персонажей, является стилизованным вариантом естественной коммуникации, которая невозможна без называния, выражения и описания эмоций» [7, с. 17]. Более того, дискурс в целом представляет собой речевую деятельность, формирующуюся в результате социального взаимодействия и проявляющую себя в различных формах. В рамках данной работы особую значимость имеет именно коммуникативная сторона дискурса, репрезентацией которой выступают диалоги между главными героями произведения, поскольку в них наиболее ярко выражена эмоциональная сторона общения. Важно и то, что художественный дискурс выходит за рамки традиционного понимания коммуникации благодаря тому, что он служит неким посредником между литературой и языком, а также между литературой и реальностью, при этом, будучи зависимым от множества факторов, начиная от контекста общения и интенции и заканчивая специфическими характеристиками коммуникантов и эмоциональной составляющей. Все это делает художественный дискурс довольно «удобным» инструментом при анализе эмотивности коммуникации и дает возможность использовать его в качестве эмпирического материала.

В большинстве случаев художественный дискурс характеризуется так называемым «эмотивным фоном», который либо спровоцирован, либо перекликается с определенным кругом тем, связанных с разнообразными эмоциональными ситуациями. Эти темы, отражающие существующую реальность и формирующие эмоциональный мир, являются потенциально эмотивными как для героев, так и для автора и реципиента дискурса [8, с. 295] и впоследствии были названы «эмотемой», которую В.И. Болотов определил как «отрезок текста (от слова до всего текста), смысл которого или форма выражения содержания являются источником эмоционального воздействия» [9, с. 18].

Далее С.В. Ионова выделяет три типа ситуаций, которые могут послужить источником появления эмотем [3, с. 37], что можно проиллюстрировать и проанализировать с помощью примеров, взятых из англоязычного художественного дискурса:

1. Прецендентно эмотивные ситуации. Это универсальные для большинства культур ситуации, которые пробуждают эмоции, независимо от контекста (любовь, страх, смерть, ненависть, ложь и др.).

***Пример 1**. В данном примере можно наблюдать чрезмерно эмоциональную реакцию дедушки Джо на слова Вилли Вонки о том, что стеклянный лифт должен разогнаться посильнее, чтобы пробить крышу фабрики и вырваться наружу. Дедушка Джо испытывает ужас, вызванный страхом смерти, в случае если попытка окажется неудачной. Вилли Вонка, напротив, счастлив испытать свое творение и уверен в благополучном исходе ситуации, поэтому его эмоции исключительно положительные. Эмотивность здесь представлена на лексическом уровне единицами с яркой эмоциональной коннотацией (a cry – a loud, high sound that expresses an emotion; to shout – to express strong emotions, such as anger, fear, or excitement, or to express strong opinions, in a loud voice* [12]*) и на синтаксическом уровне – многочисленными восклицательными предложениями для выражения радости / страха и предложениями с многоточиями для выражения неуверенности и отчаяния.*

| | |
|---|---|
| *'Faster!' cried Mr Wonka, banging the wall of the lift with his hand. 'Faster! Faster! If we don't go any faster than this, we shall never get through!'* | *– Быстрее! – кричал мистер Вонка, барабаня по стенке лифта. – Быстрее! Быстрее! Если не прибавим скорость, у нас ничего не получится! Мы не прорвемся!* |
| *'Through what?' shouted Grandpa Joe. 'What have we got to get through?'* | *– А что у нас должно получиться? Куда вы хотите прорваться? – полюбопытствовал дедушка Джо.* |
| *'Ah-ha!' cried Mr Wonka, 'you wait and see! I've been longing to press this button for years! But I've never done it until now! I was tempted many times! Oh, yes, I was tempted! But I couldn't bear the thought of making a great big hole in the roof of the factory! Here we go, boys! Up and out!'* | *– Ах! – воскликнул мистер Вонка. – Потерпите, скоро все узнаете! Ах! Мне всегда ужасно хотелось нажать эту кнопку! Но я не решался. Не решался до сегодняшнего дня. Просто не хотелось делать дырку в крыше. А сегодня... Вперед! Вверх и в никуда!* |
| *'But you don't mean...' shouted Grandpa Joe',.. you don't really mean that this lift...'* | *– Уж не значит ли это... – заволновался дедушка Джо, – не хотите же вы сказать, что этот лифт на самом деле...* |
| *'Oh yes, I do!' answered Mr Wonka. 'You wait and see! Up and out!'* | *– Да, да, именно это я и хочу сказать, – перебил его мистер Вонка, – чуть-чуть потерпите! Скоро вам все станет ясно! Вверх и в никуда!* |
| *'But... but... but... it's made of glass!' shouted Grandpa Joe. 'It'll break into a million pieces!'* | *– Но... но... но... он же стеклянный! – закричал дедушка Джо. – Он же разобьется!* |
| *'I suppose it might,' said Mr Wonka, cheerful as ever, 'but it's pretty thick glass, all the same.'* | *– Может, конечно, – спокойно ответил ему мистер Вонка, – но стекло очень толстое.* |
| *The lift rushed on, going up and up and up, faster and faster and faster... Then suddenly, CRASH! – and the most tremendous noise of splintering wood and broken tiles came from directly above their heads, and Grandpa Joe shouted, 'Help! It's the end! We're done for!' and Mr Wonka said, 'No, we're not! We're through! We're out!'* [10, с. 86]. | *А лифт продолжал мчаться вверх, вверх, вверх, все быстрее, быстрее, быстрее... И вдруг – БА-БАХ! – раздался страшный треск и грохот, будто что-то обрушилось у них над головами. – Помогите! Это конец! Мы пропали! – закричал дедушка Джо. А мистер Вонка сказал: – Все в порядке! Все получилось! Мы прорвались!* [11, с. 97]. |

2. Ситуации, основанные на категории «ненормы». В данных ситуациях источником эмоциональности может служить полное отсутствие или нарушение связей между явлениями действительности, когда эмоциональность (ненорма) противостоит логике (норма).

***Пример 2**. В этом примере эмоциональная реакция детей на слова Вилли Вонки связана с их представлениями о действительности. В понимании Верруки и Майка конфеты улыбаться не могут, поскольку они не живые, в то время как мистер Вонка утверждает об обратном, что противоречит логике, т.е. не является нормой, и, соответственно, вызывает у детей определенные эмоции, в данном случае – негативные. При этом текст на английском языке построен на игре слов (to look round – выглядеть круглым; оглядываться), что представляет трудность при переводе на русский язык, в результате чего игра слов в русском варианте была утрачена. Эмотивность в примере также представлена на лексическом (единицы: to cry; to shout; to insist – to say firmly or demand forcefully, especially when others disagree with or oppose what you say* [12]*) и синтаксическом уровнях (восклицательные предложения).*

| | |
|---|---|
| *'There you are!' cried Mr Wonka. 'Square sweets that look round!'* | *– Это и есть улыбающиеся конфеты! – воскликнул мистер Вонка.* |
| *'They don't look round to me,' said Mike Teavee.* | *– По-моему, они вовсе не улыбающиеся, – возразил Майк Тиви.* |
| *'They look square,' said Veruca Salt. 'They look completely square.'* | *– Обыкновенные конфеты, – поддакнула Верука Солт, – совсем обыкновенные.* |
| *'But they are square,' said Mr Wonka. 'I never said they weren't.'* | *– Нет, не обыкновенные! – возмутился мистер Вонка.* |
| *'You said they were round!' said Veruca Salt.* | *– Верука, дорогая, – вмешалась в разговор миссис Солт. – Не обращай внимания на мистера Вонку, он тебя обманывает.* |
| *'I never said anything of the sort,' said Mr Wonka. 'I said they looked round.'* | |
| *'But they don't look round!' said Veruca Salt.' They look square!'* | *– Послушайте, мадам, – не выдержал мистер Вонка, – идите вы к черту!* |
| *'They look round,' insisted Mr Wonka.* | |
| *'They most certainly do not look round!' cried Veruca Salt.* | *– Как вы смеете так со мной разговаривать! – рассердилась миссис Солт.* |
| *'Veruca, darling,' said Mrs Salt, 'pay no attention to Mr Wonka! He's lying to you!'* | |
| *'My dear old fish,' said Mr Wonka, 'go and boil your head!'* | *– Да заткнетесь вы, наконец? – перебил ее мистер Вонка. – Смотрите!* [11, с. 75] |
| *'How dare you speak to me like that!' shouted Mrs Salt.* | |
| *'Oh, do shut up,' said Mr Wonka. 'Now watch this!'* [10, с. 64] | |

3. Ситуации, эксплицирующие эмоциональные состояния. В таких ситуациях выражаются субъективные чувства, а не объективные явления, провоцирующие определенные эмоции.

***Пример 3***. *В рассматриваемом примере показано яркое эмоциональное состояние дедушки Джо на возможность посетить шоколадную фабрику Вилли Вонки, где он когда-то работал. На передний план в этой ситуации выходит не сам факт посещения фабрики, поскольку объективно оно не является потенциальным источником эмоций для любого другого человека, а именно субъективное чувство радости дедушки Джо, для которого это шанс побывать с любимым внуком в необычном месте и встретиться с человеком, которым он искренне восхищается. Эмотивность в данном случае представлена на обоих уровнях: лексическом (эмоционально окрашенные единицы: to shout; to smile – to make a happy or friendly expression in which the corners of you r mouth curve up; to laugh – to smile while making sounds with your voice that show you think something is funny or you are happy; to yell – to shout something or make a loud noise, usually when you are angry, in pain, or excited; и восклицания: yippee – used to express happiness, excitement, or great satisfaction; hallelujah – said to express surprise and pleasure that something positive that you were certain would not happen has happened* [12]*) и синтаксическом (многочисленные восклицания и предложения с многоточиями).*

| | |
|---|---|
| *'Now don't over-excite yourself, Grandpa,' Mrs Bucket said. 'And don't fluster poor Charlie. We must all try to keep very calm. Now the first thing to decide is this – who is going to go with Charlie to the factory?'* | *– Вам нельзя так волноваться, папа, – попыталась успокоить старика миссис Бакет, – и не торопите Чарли. Нам всем нужно сохранять спокойствие. Во-первых, надо решить, кто из взрослых будет сопровождать Чарли.* |
| *'I will!' shouted Grandpa Joe, leaping out of bed once again. 'I'll take him! I'll look after him! You leave it to me!'* | *– Я! – закричал дедушка Джо, вновь вскакивая с кровати. – Я пойду с Чарли! Я позабочусь о нем! Предоставьте это мне!* |
| *Mrs Bucket smiled at the old man, then she turned to her husband and said, 'How about you, dear? Don't you think you ought to go?'* | *Миссис Бакет улыбнулась, глядя на дедушку, а затем, посмотрев на мужа, спросила: – А ты, дорогой?.. Не кажется ли тебе, что это твоя обязанность?* |
| *'Well...' Mr Bucket said, pausing to think about it, 'no... I'm not so sure that I should.'* | *– Я... я... не уверен... – промямлил мистер Бакет.* |
| *'But you must.'* | *– Но ты должен.* |
| *'There's no must about it, my dear,' Mr Bucket said gently. 'Mind you, I'd love to go. It'll be tremendously exciting. But on the other hand... I believe that the person who really deserves to go most of all is Grandpa Joe himself. He seems to know more about it than we do. Provided, of course, that he feels well enough...'* | *– Дорогая, – вежливо перебил ее мистер Бакет. – Слово «должен» здесь не подходит. Пойми, я бы с удовольствием пошел с Чарли, ведь это будет невероятно интересно. Но, с другой стороны... по-моему, дедушка Джо заслужил это больше, чем все остальные. Он же знает об этом гораздо больше всех нас. Конечно, если он будет хорошо себя чувствовать...* |
| *'Yippeeeeee!' shouted Grandpa Joe, seizing Charlie by the hands and dancing round the room.* | *– Ураааа! – закричал дедушка Джо и, схватив Чарли за руки, пустился в пляс по комнате.* |
| *'He certainly seems well enough,' Mrs Bucket said, laughing. 'Yes... perhaps you're right after all. Perhaps Grandpa Joe should be the one to go with him. I certainly can't go myself and leave the other three old people all alone in bed for a whole day.'* | *– Кажется, он чувствует себя хорошо, – рассмеялась миссис Бакет. – Вообще-то ты прав, именно дедушка должен пойти с Чарли. Что до меня, то я, разумеется, не могу оставить трех стариков на целый день одних в доме.* |
| *'Hallelujah!' yelled Grandpa Joe. 'Praise the Lord!'* [10, с. 32] | *– Аллилуйя! – кричал дедушка Джо. – Слава тебе. Господи!* [11, с. 38-39] |

В заключение следует отметить, что эмотема служит своеобразным инструментом кодировки действительности, при помощи которого индивидуальная эмоциональная картина мира становится коллективной на основе общности концептосферы и фоновых знаний автора и реципиента художественного дискурса. Независимо от того, какой из описанных ситуаций спровоцировано появление эмотемы, именно она (эмотема) формирует эмотивность дискурса. Более того, рассмотренные выше примеры иллюстрируют наличие в рамках одной повести всех трех видов эмотивных ситуаций, которые не только не противоречат, но и, наоборот, дополняют друг друга, увеличивая тем самым общую «плотность» эмотивности исследуемого литературного произведения. Проведенный анализ примеров из англоязычного художественного дискурса подтверждает достижение цели работы и позволяет сделать вывод, что понятия «эмотема» и «эмотивность» являются тесно связанными между собой причинно-следственными отношениями, поскольку наличие эмотемы в художественном дискурсе представляет собой важное средство создания лингвистической эмотивности, что, в свою очередь, оказывает эмоциональное воздействие на восприятие дискурса реципиентом. Чем эмотивнее язык, тем сильнее его влияние и на самих коммуникантов внутри дискурса, и на читателя. В этой связи перспективными представляются дальнейшие исследования в области степени эмотивности, а также силы эмоционального воздействия как дискурса (не только художественного), так и других многочисленных и разнообразных языковых явлений. Данная работа представляет интерес для исследователей, занимающихся изучением эмоциональной стороны коммуникации, дискурсивных практик, психо-, социо- и когнитивной лингвистики, а также трудов по стилистике языка и общему языкознанию.

Библиографический список


1. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Языки славянских культур, 2009.
2. Stevenson Ch.L. Meaning: Descriptive and Emotive. *The Philosophical Review,* 1948; Vol. XLVII, № 2: 127–144.
3. Ионова С.В. *Эмотивность текста как лингвистическая проблема*. Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 1998.
4. Зотова А.Б. К вопросу о соотношении категорий «эмоциональность», «эмотивность», «экспрессивность». *Известия ВГПУ*, 2010; Т. 50, № 6: 14–17.
5. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1986.
6. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*: моногр. Воронеж: Воронежский государственный университет, 1987.
7. Шаховский В.И. *Триада экологий – человек, язык, эмоции – в современной коммуникативной практике*: монография. Волгоград: Издательство ВГСПУ «Перемена», 2017.
8. Тананушко Н.И. Текстовая эмотивность: уровни текстовой эмотивности. *Актуальные проблемы гуманитарного образования*: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Минск: БГУ, 2021: 294–298.
9. Болотов В.И. *Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности. Основы эмотивной стилистики текста*. Ташкент: Фан, 1981.
10. Dahl R. *Charlie and the Chocolate Factory*. Available at: https://englishfox.ru/wp-content/uploads/2017/08/Charlie-factory.pdf
11. Даль Р. *Чарли и шоколадная фабрика*. Available at: https://books-online.in/upload/pdf/charli_i_shokoladnaia_fabrika_-_roald_dal.pdf
12. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/


References


1. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009.
2. Stevenson Ch.L. Meaning: Descriptive and Emotive. *The Philosophical Review,* 1948; Vol. XLVII, № 2: 127-144.
3. Ionova S.V. *`Emotivnost' teksta kak lingvisticheskaya problema*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 1998.
4. Zotova A.B. K voprosu o sootnoshenii kategorij «`emocional'nost'», «`emotivnost'», «`ekspressivnost'». *Izvestiya VGPU*, 2010; T. 50, № 6: 14-17.
5. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
6. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*: monogr. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 1987.
7. Shahovskij V.I. *Triada `ekologij – chelovek, yazyk, `emocii – v sovremennoj kommunikativnoj praktike*: monografiya. Volgograd: Izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 2017.
8. Tananushko N.I. Tekstovaya `emotivnost': urovni tekstovoj `emotivnosti. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo obrazovaniya*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: BGU, 2021: 294-298.
9. Bolotov V.I. *`Emocional'nost' teksta v aspektah yazykovoj i neyazykovoj variativnosti. Osnovy `emotivnoj stilistiki teksta*. Tashkent: Fan, 1981.
10. Dahl R. *Charlie and the Chocolate Factory*. Available at: https://englishfox.ru/wp-content/uploads/2017/08/Charlie-factory.pdf
11. Dal' R. *Charli i shokoladnaya fabrika*. Available at: https://books-online.in/upload/pdf/charli_i_shokoladnaia_fabrika_-_roald_dal.pdf
12. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/


*Статья поступила в редакцию 15.08.25*

УДК 81’42+811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-434-436

***Kornaukhova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Pedagogical Institute n.a. V.G. Belinsky, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: tvkorn92@gmail.com*

**LINGUISTIC MECHANISMS AND PRAGMATIC STRATEGIES FOR THE IMPLEMENTATION OF IRONY AND SARCASM IN ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF D. TRUMP’S ELECTION SPEECHES AND DEBATES.** The article examines a problem of implementing irony and sarcasm in the election discourse of US President Donald Trump. Particular attention is paid to the pragmatic and communicative role of irony and sarcasm in achieving the speaker’s goals in attracting the audience’s attention to significant aspects of his speeches. The subject of the paper is the substantive and pragmatic features of irony and sarcasm in Donald Trump’s election speeches and debates. The objective of the paper is to identify the role and place of irony and sarcasm in the politician’s election discourse. The article analyzes the statements of the current US President during the election campaign, based on irony and sarcasm, realized through the methods of contextual, linguopragmatic analysis. Based on the results of the research, the article proves the fact that irony and sarcasm play an important role in Donald Trump’s election discourse, since the language means allow to make the politician’s statements more precise, vivid and memorable, thus reflecting the pragmatic goals and objectives of election speeches. In particular, the most productive is the application of irony and sarcasm to express criticism of Trump’s political opponents. The scope of the research results is related to the linguistic layer of modern American political discourse and the analysis of its substantive and pragmatic features.

*Key words*: **political discourse, election discourse, irony in political speech, sarcasm in political speech, pragmatics of election speech**

***Т.В. Корнаухова**, канд. филол. наук, доц., педагогический институт имени В.Г. Белинского, Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: tvkorn92@gmail.com*

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ИРОНИИ И САРКАЗМА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ РЕЧЕЙ И ДЕБАТОВ Д. ТРАМПА

В данной статье рассматривается проблема использования механизмов реализации иронии и сарказма в предвыборном дискурсе президента США Дональда Трампа. Особое внимание уделяется прагматической и коммуникативной роли иронии и сарказма в достижении спикером целей привлечения внимания аудитории к значимым аспектам выступлений. Предметом исследования являются содержательные и прагматические особенности иронии и сарказма в предвыборных речах и дебатах Дональда Трампа, целью работы выступает выявление роли и места иронии и сарказма в предвыборном дискурсе политика. В статье производится анализ высказываний действующего президента США в ходе предвыборной кампании, построенных на иронии и сарказме, что реализуется за счет методов контекстуального, лингвопрагматического анализа. По результатам исследования в статье доказывается тот факт, что ирония и сарказм играют важную роль в предвыборном дискурсе Дональда Трампа, так как позволяют ему делать высказывания более точными, яркими и запоминающимися, что отражает прагматические цели и задачи предвыборной речи как таковой. В частности, наиболее продуктивным является использование иронии и сарказма для выражения критики в адрес политических оппонентов. Область применения результатов исследования соотносится с лингвистической плоскостью современного американского политического дискурса и изучением его содержательно-прагматических особенностей.

*Ключевые слова*: **политический дискурс, предвыборный дискурс, ирония в политической речи, сарказм в политической речи, прагматика предвыборной речи**

Актуальность исследования состоит в том, что на сегодняшний день в лингвистике значительное внимание уделяется принципам реализации лингвопрагматических механизмов, обеспечивающих достижение целей коммуникации, в различных сферах. Не является исключением и политический дискурс, в котором подробно рассматриваются особенности реализации различных языковых механизмов в контексте политической борьбы. Одним из знаменательных политических событий последнего времени стало избрание президентом США Д. Трампа, что вызывает интерес не только у политологов, но и у лингвистов, поскольку политик использует яркие и выразительные языковые средства, делающие его речь более эффективной с точки зрения общения с аудиторией и достижения целей политической коммуникации.

Цель исследования состоит в определении роли и места иронии и сарказма в предвыборных речах и дебатах Дональда Трампа с коммуникативно-прагматической точки зрения. Поставленная цель подразумевает решение задач, связанных с поиском примеров использования иронии и сарказма в высказываниях Трампа, а также с изучением их роли в достижении целей политической коммуникации в предвыборной кампании за пост президента США.

Научная новизна работы состоит в том, что, несмотря на интерес лингвистов и политологов к политическим речам Трампа, в том числе и к его предвыборным выступлениям, недостаточное внимание было уделено роли и месту иронии и сарказма в высказываниях политика. В настоящей статье делается акцент на том, какую функцию выполняют ирония и сарказм, а также каким прагматическим потенциалом они обладают в предвыборном дискурсе Дональда Трампа. Теоретическая значимость работы заключается в том, что исследование ценно для понимания роли комического эффекта (выраженного иронией и сарказмом) в политической коммуникации, практическая значимость обусловлена тем, что полученные результаты могут быть использованы как при изучении особенностей применения связанных с комизмом языковых механизмов в политической коммуникации, так и при выработке наиболее продуктивных с прагматической точки зрения стратегий политической предвыборной коммуникации; кроме того, собранный материал позволяет более точно и полно характеризовать языковую личность Дональда Трампа.

Сущность политического дискурса состоит в борьбе за власть и ее удержание, что требует от политика привлечения внимания электората и выбора таких языковых средств, которые могли бы наиболее эффективно привлекать сторонников, критиковать оппонентов и позволять достигать желаемого результата – получения политического влияния, высокого поста в административной системе и т. д. В свою очередь, предвыборный дискурс строится на реализации тех же целей и задач, которые свойственны политическому дискурсу как таковому, добавляется еще одна задача, сопряженная со стремлением одержать победу на выборах. По этой причине прагматико-коммуникативные черты, свойственные политическому дискурсу (например, дискредитация оппонента, акцент на собственных умениях, навыках и талантах, убеждение аудитории в собственной правоте), приобретают более яркую степень выраженности. В рамках предвыборной кампании политик ставит перед собой цель привлечения поддержки со стороны потенциальных избирателей, в связи с чем предвыборным речам свойственна большая экспрессивность, яркость оценок упоминаемых персоналий, феноменов, процессов, и это накладывает свой отпечаток на коммуникативные стратегии, реализуемые в политическом дискурсе. В частности, А.С. Дружинин отмечает, что ключевыми коммуникативными стратегиями предвыборного дискурса являются внушение, убеждение, манипуляция сознанием, персуазия [1, с. 111].

О.Л. Михалева подчеркивает, что коммуникативные стратегии политического (в том числе и предвыборного) дискурса обладают специфическими особенностями. Они работают на повышение, на понижение и на театральность и включают в себя деструкцию (критику политических оппонентов), обличение и оскорбление, самопрезентацию, отвод критики, самооправдание, а также иронизирование, прогнозирование, провокацию и прочие, поскольку стратегии этих типов направлены на взаимодействие с широкой аудиторией и на выражение своей позиции касательно обсуждаемого предмета [2, с. 101–103].

Политическая речь как объект исследования рассматривается лингвистами с акцентом на ее коммуникативно-прагматическую составляющую и роль различных языковых средств, обеспечивающих максимальную эффективность в достижении прагматических целей высказываний. Как отмечает И.А. Стернин, политический язык, воплощаемый через публичные речи политиков, характеризуется наличием выраженного экспрессивно-эмоционального компонента, который привносит в политическую коммуникацию оценочность, юмор, сарказм и ироничность, что важно для продуктивной коммуникации [3, с. 73, 110, 151]. Е.И. Шейгал также указывает на то, что современная политическая коммуникация наполнена риторическими приемами, цель которых состоит в обеспечении желаемого качества коммуникации и результативности политических речей [4, с. 18, 41, 46]. Языковые механизмы и особенности, используемые в политической коммуникации, важны в контексте реализации прагматических целей и задач политических выступлений. Ирония (иносказательное средство для выражения критики или насмешки, при которой критика выражается косвенно, через формы одобрения или нейтральной оценки) и сарказм (высшая степень иронии,

граничащая с сатирой) являются важными компонентами современной политической коммуникации [5, с. 65].

Ирония и сарказм применялись Дональдом Трампом в ходе последней предвыборной кампании. В настоящей работе делается акцент на их прагматической роли в политической коммуникации претендента.

В частности, ирония и сарказм активно используются Д. Трампом для дискредитации Камалы Харрис и Демократической партии США в целом: они были оппонентами спикера в ходе предвыборной кампании.

*First of all, they bought* ***their*** *chips from Taiwan. We hardly make chips anymore because of philosophies like* ***they*** *have and policies like* ***they*** *have. I don't say* ***her*** *because* ***she*** *has no policy. Everything that* ***she*** *believed three years ago and four years ago is out the window* [6]. Этой репликой спикер указывает на то, что его политический оппонент некомпетентна, так как не имеет собственной позиции и следует за общей стратегией, которую вырабатывает Демократическая партия. Применяется сарказм, построенный на употреблении выделенных в реплике местоимений they – she, цель которых состоит в высмеивании отсутствия личного мнения у К. Харрис через ее противопоставление как личности партии, которую она представляет.

*And if she becomes president, this country doesn't have a chance of success. Not only success. We'll end up being* ***Venezuela on steroids*** [6]. Словосочетанием *Venezuela on steroids* Дональд Трамп выражает критику в отношении проводимой администрацией Байдена политики и прогнозирует, к какому результату эта политика приведет всю страну, если Харрис будет избрана президентом США. В основе иронии в этом примере лежат негативные ассоциации, которые существуют в массовом американском сознании в связи с Венесуэлой. Указание на то, что США станет усиленной, «стероидной» версией Венесуэлы, реализует стратегию деструктивности в отношении политических оппонентов Трампа.

*I dealt Joe Biden, even according to the fake news media, the most decisive and overwhelming defeat in the history of presidential debates. I think so, right? I think so and that was a big crowd that was watching. That was one of the highest-rated shows ever on television, so* ***I'm honored to be a part of it*** [7].

Употребление предложения *I'm honored to be a part of it* как элемента иронии в этом примере позволяет политику высказать мнение касательно непрофессионализма и неподготовленности Байдена в ходе первых президентских дебатов в 2024 году. Процитированный фрагмент речи политика позволяет подчеркнуть, что некомпетентность Джо Байдена в ходе предвыборных дебатов была предъявлена широкой общественности, и это важно в контексте предвыборной кампании.

***I don't think he's too happy****, but I liked being a part of it* [7].

В продолжение процитированного высказывания Трамп иронизирует по поводу того, как именно Байден воспринимает свое поражение на дебатах, признанное, в том числе, и прессой, которая поддерживает Демократическую партию. Для выражения этой идеи делается акцент на том, что Байдену не принесли «счастья» прошедшие дебаты с Трампом – *I don't think he's too happy*.

*He didn't know what he was doing, but whatever else can be said about Crooked Joe Biden,* ***you have to give him credit for one brilliant decision****, probably* ***the smartest decision he's ever made****. He* ***picked Kamala Harris*** *as his vice president* [7].

Чтобы указать на то, что непрофессионализм – отличительная черта всей Демократической партии, Трамп иронизирует над решением о назначении Камалы Харрис вице-президентом при Джо Байдене. Использованы лексемы с положительными коннотациями *brilliant* и *the smartest* для подчеркивания идеи о том, что описываемое решение пагубно сказывается на политике и на будущем Демократической партии в целом. Трамп использует здесь иронию с целью опорочить и высмеять своих политических оппонентов, а указанный языковой механизм делает его речь более экспрессивной и эмоционально-насыщенной.

*But Joe Biden is a* ***part-time president*** *while you are working overtime to get by. He's a part-time… He doesn't work* [7].

В приведенном примере Трамп использует лексему *part-time*, которая типична для обозначения одной из моделей занятости на рынке труда (частичной занятости), для указания на то, что Байден не исполняет своих обязанностей с той ответственностью и усердием, которые предполагаются, когда речь идет о президенте страны. Словосочетанием *part-time president* Трамп критикует своего оппонента, подразумевая его физическую неспособность занимать пост президента, и оно также позволяет подчеркнуть несправедливость в сложившейся социальной системе страны с целью дискредитации политических оппонентов, что свойственно предвыборному дискурсу.

*That's not even done by Trump.* ***That looks like it's done by Trump, right****? That's done by the Border Patrol. And that's what we're going to do. Again, if you take a look, interestingly, at all of the wall that's laying on its side, that could have been put up in a matter of weeks* [8].

В этом примере посредством сарказма Трамп подчеркивает важность и срочную необходимость ужесточения миграционной политики в США. Вопросом *That looks like it's done by Trump, right?* делается акцент на том, что некоторые меры были предприняты на уровне службы, которая охраняет государственную границу, и эти меры полностью соотносятся с теми, которые предлагает реализовать Трамп, и которые активно критикуются демократами. То есть спикер высмеивает господствующую в продемократической прессе идею о том, что только Дональд Трамп выступает за ужесточение порядка пересечения границы для мигрантов.

*He is destroying our country. The only good thing,* ***Jimmy Carter's a nice man. Do we agree? Jimmy Carter is a brilliant president. Jimmy Carter is a brilliant president by comparison*** [9].

Смещение смыслового акцента на Джимми Картера в этой реплике также является средством выражения иронии. Она проявляется в том, что традиционно Картера критикуют в США сегодня, считая его политику ошибочной. Тот факт, что спикер хвалит Картера – *a nice man*, *a brilliant president* – позволяет ему подчеркнуть и усилить прагматический эффект от того, что политика Байдена и его администрации значительно менее удачна, чем политика Картера. То есть в этом примере Трамп подразумевает, что на фоне политики, проводимой Байденом, даже действия и решения, реализованные Картером, выглядят как пример успешности и разумности.

*Venezuela.* ***Next time we'll meet in Venezuela, it will be safer****. In Venezuela crime is down 72% because they've taken their criminals from Caracas and all of these different places, and they've dumped them in the United States* [9].

Употребляя предложение *Next time we'll meet in Venezuela, it will be safer*, Дональд Трамп реализует механизм иронии, поскольку он критикует тем самым необдуманную политику Демократической партии в сфере миграции. Делается акцент на том, что все преступники и правонарушители из Венесуэлы из-за потворства Байдена приезжают в США, делая тем самым свою страну более безопасной. Тем самым ирония здесь является средством критики политики Байдена.

*What the hell happened to him today?* ***It's always an adventure****. He* ***falls out of*** *airplanes, he* ***falls out of*** *helicopters* [9].

Для указания на некомпетентность Байдена и его физическую неспособность быть президентом США, в этом примере используется существительное *adventure* в переносном значении как синоним неожиданности. Спикер при этом сводит значение этой лексемы к тому факту, что состояние здоровья Джо Байдена делает его поведение непредсказуемым. В контексте описания действий президента этот смысловой акцент имеет выраженные негативно-критические коннотации.

Интересным примером иронии в отношении политических оппонентов со стороны Дональда Трампа является создание для них кличек-прозвищ. Они позволяют сформировать желаемое для политика отношение у аудитории к упоминаемым людям и закрепить в массовом сознание негативное восприятие этих политиков, что важно в контексте предвыборного противостояния.

*Meanwhile, the radical left Democrat party is divided in chaos and having a full-scale breakdown, all because they can't decide which of their candidates is more unfit to be president.* ***Sleepy crooked Joe Biden*** *or* ***Laffin' Kamala****?* ***Laffin' Kamala*** [7].

В этом примере для высмеивания президента Байдена и вице-президента К. Харрис использованы прозвища *Sleepy crooked Joe Biden* и *Laffin' Kamala* (от *laughing)*. Их употребление позволяет Трампу сделать смысловой акцент на том, что упоминаемые им политики не способны управлять страной, а также подчеркнуть их некомпетентность как таковую. В случае *Sleepy crooked Joe Biden* спикер высмеивает тот факт, что Байден часто засыпает на мероприятиях и не способен к живому участию в происходящем, в случае *Laffin' Kamala* делается акцент на ярком смехе Харрис, который стал причиной насмешек над ней и ее манерой коммуникации.

*She's 100% for the* ***Green New Scam****. Supports banning the sale of gas-powered cars* [7].

Словосочетание *Green New Scam* используется Трампом для того, чтобы подчеркнуть, что экологическая политика, продвигаемая Демократической партией (Green New Deal), является обманом и не имеет под собой реального рационального обоснования, что следует из негативных коннотаций существительного *Scam*. За счет этого прозвища Трамп высмеивает своих оппонентов, а также формирует неприязненное к ним отношение со стороны избирателей.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

В частности, было доказано, что ирония и сарказм в предвыборном дискурсе Д. Трампа применяются как средство критики политических оппонентов, их политики, решений, что важно и для привлечения сторонников в рамках предвыборной борьбы. Ирония и сарказм опираются как на актуальный политический контекст, так и на прошлое в американской политической жизни, они делают высказывания Трампа более эмоциональными и экспрессивными, что позволяет реализовать прагматические цели публичных речей политика в ходе предвыборной кампании. Тем самым, выдвинутая цель была достигнута в полной мере с учетом коммуникативно-прагматического фактора и роли иронии, сарказма в публичных речах Трампа, что свидетельствует также и о решении задач при проведении исследования в рамках данной статьи. Более того, новизна исследования также нашла свое подтверждение, так как перечисленные и процитированные источники впервые были рассмотрены в данной работе через призму оценки роли и места иронии и сарказма в публичном предвыборном дискурсе. Работа вносит вклад в изучение языкового и прагматического наполнения политической коммуникации с учетом специфики механизмов реализации иронии и сарказма в ней, что свидетельствует о ее теоретической и практической значимости. Дальнейшие перспективы исследования связаны с изучением особенностей языковых средств, свойственных публичным выступлениям президента США Дональда Трампа.

Библиографический список

1. Дружинин А.С. *Когнитивно-прагматические особенности контрафактивных грамматических конструкций в американском предвыборном дискурсе 2000–2012 гг.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2014.
2. Михалева О.Л. Политический дискурс: способы реализации агональности. Построение гражданского общества: материалы международного гуманитарного конгресса. *Русский язык: его современное состояние и проблемы преподавания*. Иркутск: Издательство Иркутского государственного педагогического университета, 2002; Ч. 3: 96–105.
3. Стернин И.А. *Очерк английского коммуникативного поведения*. Воронеж: Истоки, 2003.
4. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
5. Горностаева А.А. Ирония в политическом дискурсе: агрессия или развлечение? *Вестник РУДН*. Серия: Лингвистика. 2014; № 3: 64–74.
6. *Trump-Harris presidential debate transcript*. Available at: https://abcnews.go.com/Politics/harris-trump-presidential-debate-transcript/story?id=113560542
7. *Trump's Rally in Florida*. Available at: https://www.rev.com/transcripts/trump-rally-in-florida-on-7-09-24
8. *Trump's Rally in Philadelphia*. Available at: https://www.rev.com/transcripts/donald-trump-rally-in-philadelphia
9. *Trump's Rally in Phoenix*. Available at: https://www.rev.com/transcripts/trump-speaks-at-phoenix-rally

References

1. Druzhinin A.S. *Kognitivno-pragmaticheskie osobennosti kontrafaktivnyh grammaticheskih konstrukcij v amerikanskom predvybornom diskurse 2000-2012 gg*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2014.
2. Mihaleva O.L. Politicheskij diskurs: sposoby realizacii agonal'nosti. Postroenie grazhdanskogo obschestva: materialy mezhdunarodnogo gumanitarnogo kongressa. *Russkij yazyk: ego sovremennoe sostoyanie i problemy prepodavaniya*. Irkutsk: Izdatel'stvo Irkutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2002; Ch. 3: 96-105.
3. Sternin I.A. *Ocherk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya*. Voronezh: Istoki, 2003.
4. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
5. Gornostaeva A.A. Ironiya v politicheskom diskurse: agressiya ili razvlechenie? *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2014; № 3: 64-74.
6. *Trump-Harris presidential debate transcript*. Available at: https://abcnews.go.com/Politics/harris-trump-presidential-debate-transcript/story?id=113560542
7. *Trump's Rally in Florida*. Available at: https://www.rev.com/transcripts/trump-rally-in-florida-on-7-09-24
8. *Trump's Rally in Philadelphia*. Available at: https://www.rev.com/transcripts/donald-trump-rally-in-philadelphia
9. *Trump's Rally in Phoenix*. Available at: https://www.rev.com/transcripts/trump-speaks-at-phoenix-rally

*Статья поступила в редакцию 12.08.2025*

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-436-438

***Pastukhova O.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*

**VERBAL FEATURES OF THE NIAGARA UNIVERSITY OF ONTARIO OFFICIAL WEBSITE.** The article raises a relevant study of university media discourse, and in particular verbal features that are used by website developers to achieve a positive image of the university. A study of the website of a foreign university located in Canada is conducted, since in recent decades the demand of applicants for foreign universities has been growing. As a result of the analysis, verbal features are identified at the lexical, grammatical and stylistic levels. The site often presents emotional vocabulary, stylistic devices, numerals, imperative verbs, possessive pronouns, imperative sentences. Thanks to these verbal means, the Niagara University website looks decent in the eyes of information consumers and meets the goal of attracting new potential applicants. These results will be useful to other universities that strive for a positive image on the educational market.

*Key words:* **website, Niagara university, NUO, media discourse, image**

***The research is supported by the Foundation for Advanced Scientific Research of the Chelyabinsk State University 2025***

***О.Д. Пастухова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*

# ВЕРБАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОФИЦИАЛЬНОГО САЙТА НИАГАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ОНТАРИО

Статья посвящена актуальному на сегодняшний день исследованию университетского медиадискурса, а в частности вербальным особенностям, которые используются разработчиками сайтов с целью достижения положительного образа вуза. Проведено исследование сайта зарубежного университета, расположенного в Канаде, так как в последние десятилетия растет спрос абитуриентов на заграничные вузы. В результате проведенного анализа были выявлены вербальные особенности на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях. На сайте часто представлены эмоциональная лексика, стилистические приемы, числительные, глаголы побудительного наклонения, притяжательные местоимения, императивные предложения. Благодаря этим вербальным средствам сайт Ниагарского университета выглядит достойно в глазах потребителей информации и соответствует цели привлечения новых потенциальных абитуриентов. Данные результаты будут полезны другим вузам, которые стремятся к положительному образу на образовательном рынке.

*Ключевые слова:* **сайт, Ниагарский университет, NUO, университетский медиадискурс, образ**

***Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2025 г.***

Важным инструментом представления высших учебных заведений, а также создания их положительного образа на образовательном рынке является официальный сайт университета. В современном мире мы не можем себе представить жизнь без Интернета. Сеть Интернет стала мощным управленческим «орудием» современности. Люди в первую очередь пользуются именно интернетом, чтобы прочитать или получить свежие новости. Это также касается студентов, абитуриентов и их родителей. При выборе высшего учебного заведения, которых сейчас огромное количество, абитуриенты в первую очередь заглядывают на официальную страницу сайта университета. Если она их привлекла, есть вероятность «зацепить» поступающего и повысить шанс, что он выберет именно этот университет для получения своей будущей профессии.

В 2025 году насчитывается более 1000 вузов в России, а если говорить обо всем мире, то их в разы больше. Следовательно, растет конкуренция среди вузов, и растет потребность качественно представлять материал на официальном сайте университета, который, в свою очередь, является «визитной карточкой» вуза. Над разработкой официальных сайтов университетов трудятся десятки людей, чтобы сделать его достойным и создать положительный образ на образовательном рынке. Актуальность работы заключается в малоизученности проблемы исследования успешной университетской медиакоммуникации среди зарубежных вузов. В последние десятилетия растет спрос абитуриентов, студентов и магистров обучаться зарубежом, поэтому важно изучить, что привлекает студентов на официальных сайтах университетов.

Объект исследования – официальная страница сайта университета Ниагара, который расположен в Канаде.

Главная цель исследования – изучить, проанализировать и понять, как университет Ниагара использует вербальные средства, с целью создания положительного образа среди будущих своих студентов. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

– определить, что представляет собой официальный сайт университета как средство реализации университетского медиадискурса;

– проанализировать сайт университета Ниагара и выявить вербальные средства, которые помогают создать положительный образ.

Научная новизна исследования: несмотря на то, что анализируется официальная страница университета Ниагара, исследования вербального аспекта зарубежных вузов – малоизученная область в лингвистике. Более того, изучаются в основном университетские дискурсы вузов Америки, Европы, а вузы Канады почти не исследованы.

Практическая значимость работы заключается в создании определенного алгоритма «правильного» построения сайта университета, которая может использоваться другими вузами при ведении их сайтов в сети Интернет.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что продолжается исследование университетского медиадискурса как части институционального дискурса и вербального аспекта достижения положительного образа вуза в глазах потенциальной аудитории.

В ходе работы использовались метод наблюдения – для выявления вербальных особенностей официального сайта университета Ниагара, а также метод синтаксического анализа – для описания вербальных особенностей сайта.

Материалом исследования является официальный сайт университета Ниагара.

В эпоху цифровизации традиционное университетское общение вышло за пределы аудиторий и получило статус онлайн-коммуникации. Официальные сайты стали важным инструментом для организации учебного процесса, профессионального взаимодействия, продвижения образовательных услуг. Такой синтез академических и цифровых форматов общения позволяет вузам эффективно работать с разными целевыми группами – от абитуриентов до потенциальных работодателей. Данный тип дискурса имеет прагматическую направленность, одной из главных его целей является создание положительного образа учебного заведения для привлечения потенциальной аудитории [4].

Сегодня сайты вузов являются наиболее важным инструментом представления себя (то есть университета). Создание сайтов начинается с определения основной цели, которой должна подчиняться дальнейшая разработка. Он должен обладать определенной структурой, чтобы пользователи могли без труда получить требуемую информацию, именно поэтому тремя основными компонентами организации сайта являются «контент (информационное содержание), представление информации и навигация, которые могут значительно отличаться в зависимости от специфики и тематики сайта» [1].

Важно также отметить, что «целевые аудитории сайтов университетов неоднородны, и им требуются разные блоки информации. Например, абитуриенты могут интересоваться не только образовательной деятельностью, но и социальной жизнью университета, изучение сведений о которой помогает в интеграции во внеучебные мероприятия. Что касается родителей абитуриентов, то данной целевой аудитории важна информация о финансовых аспектах (стоимость обучения, проживания), логистические аспекты (расположение университета, контакты, схемы кампуса, информация о проживании)» [3, с. 630–635].

Для создания положительного образа университета и привлечения аудитории разработчики сайтов используют различные лингвистические средства на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях.

На лексическом уровне используются лексемы и словосочетания с положительной окраской, фразовые глаголы. Эта лексика наиболее привлекательна для создания «правильного» контента сайтов. Использование числительных позволяет изложить в краткой форме наиболее важную информацию, а также выделить то, что разработчики считают наиболее важным и выделяющим вуз среди других подобных. На сайтах университетов обширно используются различные стилистические средства выразительности, преимущественно метафоры и сравнения.

На морфологическом уровне важно отметить, что глаголы во многих предложениях используются в повелительном наклонении, преимущественно в разделах, где даются определенные указания или инструкции. Также характерно использование настоящего времени с отсылкой на будущее. Используются прилагательные в сравнительной и превосходной степенях, повтор параллельных структур. На официальных страницах университетов также употребляются притяжательные местоимения, например, your (твой, ваш). Использование таких местоимений помогает сделать потенциального абитуриента ключевой фигурой сайта, подчеркивается, что именно его ждут в стенах вуза.

На синтаксическом уровне важно выделить использование различных видов предложений, а именно – вопросительные и восклицательные, которые придают тексту эмоциональность, привлекая внимание читателя к наиболее важным мыслям.

Перейдем далее к описанию вербальных особенностей официального сайта университета Ниагара. Ниагарский университет Онтарио (NUO) [2], расположенный в городе Воган, – это частный университет, который реализует обучение по программам магистратуры и постбакалавриата. NUO предлагает программы и профессиональную подготовку, основанные на католических и винсентианских традициях. Университет стремится привить своим студентам стремление к знаниям и исследованиям. Учебная программа университета сочетает преподавание, исследования и практическую работу в рамках программ магистратуры и аспирантуры.

Рис. 1. Niagara University. Main Page («Университет Ниагара. Главная страница»)

Главная страница университета (см. рис. 1) начинается с императивного предложения ***Find your Wings. Come Soar with the Purple Eagles*** *(«Найди свои крылья. Взлети ввысь с фиолетовыми орлами»)*. Императивные предложения всегда обладают большим потенциалом, повтор параллельных структур усиливает эффект и делает предложение более эмоциональным. Помимо этого, использование эмоционального глагола **soar** («воспарить, взмывать, подниматься ввысь») привлекает внимание и вызывает ощущение, что учеба в этом университет поможет достичь невероятных высот.

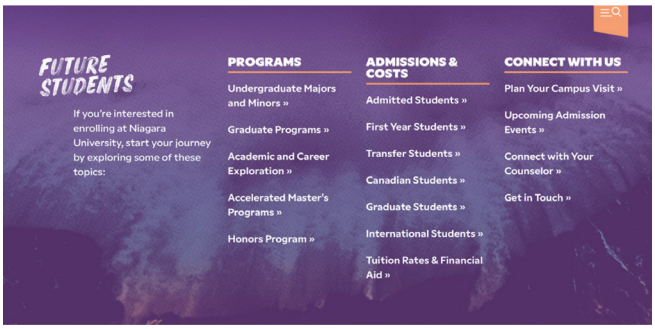



Рис. 2. Niagara University. Main Page. Bottom Topics («Университет Ниагара. Главная страница. Карта сайта»)

Внизу – главная страница карта сайта (см. рис. 2), где можно выбрать интересующее каждого посетителя направление. Вновь привлекает внимание императив ***Start your journey by exploring some of these topics*** *(«Начни свое путешествие с изучения некоторых из этих тем»)*. Помимо использования императива, метафоричное сравнение знакомства с университетом с путешествием (start your journey) привлекает внимание и, вполне вероятно, вызовет интерес у потенциальных студентов.

Рис. 3. Undergraduate Programs. Graduate Programs («Программы без и с получением диплома»)

Среди представленных программ на сайте можно увидеть Undergraduate Programs (программы без получения диплома) и Graduate Programs (программы с получением диплома) (см. рис. 3). Императивные структуры сочетаются с эмоционально-окрашенной лексикой ***explore your passions*** – «*исследуй свои увлечения*», ***find your path towards your future career*** – «*найди дорогу к своей будущей карьере*», что, несомненно, привлекает внимание и вызывает интерес у посетителей сайта. Здесь также стоит отметить наличие числительных, представленных в цифровой форме (**85+, 25+**), что указывает на количество предлагаемых программ, однако плюс, который стоит после числительных, подчеркивает, что программ очень много и, скорее всего, направлен на создание положительного эффекта. Числительные мы также видим в разделе ***Niagara by numbers***. Все цифры достигают почти 100%, что говорит об успешности вуза. Также видим частое использование притяжательного местоимения *your*, что вовлекает в процесс самого абитуриента и делает его главным действующим лицом на странице.

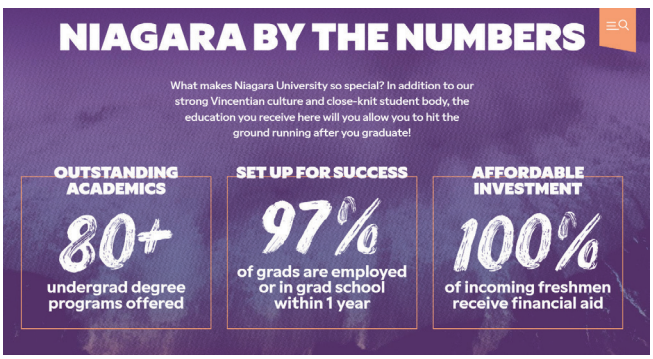



Рис. 4. Niagara by the numbers («Ниагара в цифрах»)

Рис. 5. Accelerated Master's Programs
(«Ускоренные магистерские программы»)

В разделе, посвященном магистерским программам (см. рис. 5), используются уже знакомые императивные структуры, однако они сопровождаются восклицательным знаком (***Get on the fast track to a masters degree!*** – «*Начни быстрый путь к магистерской степени!*»). Такие графические приемы делают текст более эмоциональным и персональным, что поможет привлечь больше студентов. Наличие эмоционально окрашенной лексики и цифровых числительных с плюсами отражает тенденцию в оформлении сайта этого университета.

Рис. 6. Academic Programs («Учебная программа»)

Стоит обратить внимание на идиоматичность языка сайта (см. рис. 6). Английский язык знаменит количеством идиом, их использование делает тексты более яркими и колоритными (***NU puts the world at your fingertips*** – «*НУ позволит тебе управлять миром*»). Сама по себе идиома уже очень эмоциональна и способна вызвать ощущение, что все будет возможно благодаря учебе в этом университете. Структура ***with so many programs available*** подчеркивает большое количество предлагаемых программ, при этом эффект усиливается за счет фразы ***so many*** – «*так много*», которая состоит из наречия и прилагательного. Такая фраза подчеркивает наличие большого количества программ, предлагаемых университетом, что подкрепляется цифровыми числительными в сочетании со словами, указывающими на большее количество, чем сама цифра*:* ***with over 85*** *undergraduate programs and* ***more than 30*** *graduate programs – «****больше 85 программ*** *без диплома и* ***более чем 30 программ*** *с дипломом»*. Помимо идиомы мы отмечаем использование фразовых глаголов *(that* ***sets you up for*** *career success – «что* ***настраивает тебя*** *на успех в карьере»)*. Идиомы и фразовые глаголы указывают на неофициальный стиль, делают обращения к пользователям более живыми и интересными. Такие языковые выражения, вероятнее всего, привлекут внимание молодых людей, которые выбирают учебное заведение, куда они пойдут после школы. Выбранная языковая политика сайта подчеркивает его неформальность и готовность вести диалог с молодыми людьми.

Рис. 7. Upcoming Events («Предстоящие события»)

Привлекает внимание еще один аспект сайта – анонсирование предстоящих событий (см. рис. 7). Сам факт организации Барбекю вечеринки подчеркивает открытость университета и его готовность к диалогу. Фраза ***Treat yourself and get the scoop what Niagara University offers to students!*** – *«Побалуй себя и получи информацию о том, что Ниагарский университет предлагает студентам!»* имеет восклицательный знак, что делает ее более эмоциональной. Также мы отмечаем наличие разговорной идиомы ***get the scoop*** *(«получить информацию»)*, что вновь указывает на неформальный стиль общения с посетителями сайта. Эффект усиливается посредством использования эмоционально-окрашенной лексики (***the perfect opportunity*** – *«прекрасная возможность»)* и фразовых глаголов *(****find out*** *– «выяснить»)*.

Таким образом, сайт университета Ниагара выглядит очень привлекательным. Важно отметить, что благодаря правильно вербально наполненной информации создается положительный образ университета. На лексическом уровне мы видим, что часто используются эмоционально окрашенная лексика, числительные, фразовые глаголы, идиомы, метафоры, которые помогают более красочно и эмоционально представить информацию на сайте. Грамматический уровень представлен использованием притяжательного местоимения *your* и глаголов в повелительном наклонении. На стилистическом уровне доминируют императивные предложения, которые мотивируют и побуждают к действиям.

Важно заметить, что, несмотря на то, что официальный сайт не является в первую очередь средством прямой коммуникации между вузом и потенциальной аудиторией, данному вузу характерен относительно неформальный стиль общения благодаря использованию большого количества идиом, фразовых глаголов и графических приемов в виде восклицательных знаков. Это тоже является важным признаком успешного образа высшего учебного заведения. Мы считаем, что сайт Ниагарского университета Онтарио (NUO) в полной мере соответствует всем необходимым требованиям и в полной мере выполняет свою функцию, предоставляя нужную информацию и привлекая большое количество потенциальных абитуриентов.

Библиографический список

1. Муромцев В.В., Муромцева А.В. Особенности представления информации на страницах сайта. *Вестник РГГУ.* Серия: Экономика. Управление. Право. 2013; № 6 (107). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-predstavleniya-informatsii-nastranitsah-sayta-1
2. *Официальный сайт Ниагарского университета Онтарио (NUO).* Available at: https://www.niagara.edu/
3. Рянская Э.М., Задорозина Ю.К. Адресованность как фактор лингвосоциокультурных особенностей текстов университетского сайта. *Актуальные проблемы гуманитарных наук.* Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021: 630–635.
4. Хомутова Т.Н., Парулина И.Ю. Тематическая структура новостного университетского дискурса. *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Лингвистика. 2017; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskaya-struktura-novostnogouniversitetskogo-diskursa

References

1. Muromcev V.V., Muromceva A.V. Osobennosti predstavleniya informacii na stranicah sajta. *Vestnik RGGU.* Seriya: `Ekonomika. Upravlenie. Pravo. 2013; № 6 (107). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-predstavleniya-informatsii-nastranitsah-sayta-1
2. *Oficial'nyj sajt Niagarskogo universiteta Ontario (NUO).* Available at: https://www.niagara.edu/
3. Ryanskaya `E.M., Zadorozina Yu.K. Adresovannost' kak faktor lingvosociokul'turnyh osobennostej tekstov universitetskogo sajta. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk.* Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 630-635.
4. Homutova T.N., Parulina I.Yu. Tematicheskaya struktura novostnogo universitetskogo diskursa. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. 2017; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskaya-struktura-novostnogouniversitetskogo-diskursa

*Статья поступила в редакцию 12.08.25*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-439-441

***Perdana N.G.,*** *postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: nilamgitap96@gmail.com*

**LANGUAGE CONTACT IS A DRIVING AND ACCELERATING FACTOR INITIATING BORROWINGS FROM ENGLISH INTO INDONESIAN.** Language is a field of research that is constantly evolving. The article deals with the English influence on the Indonesian language development. The objective of the study is to specify how much impact the English language make on the formation and transformation of the modern Indonesian language considering its phonetic, grammatical and lexical features. The process of transferring form-meanings from the donor language to the recipient language is analyzed on the basis of the studied and selected linguistic material. This indicates the adaptation of the Indonesian language, while maintaining its identity, to English. The use and influence of English in Indonesia is an interesting phenomenon to study from the perspective of its consistency and functioning. According to the research results the data obtained are supposed to be integrated into future scientific papers for a more detailed study of the presented issues. The studied materials are supposed to be used in lectures on the theory of language.

*Key words:* **language contact, English, Indonesian language, donor language, recipient language, linguistic unit, lexical unit**

***Н.Г. Пердана,*** *аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: nilamgitap96@gmail.com*

# ЯЗЫКОВОЙ КОНТАКТ – ФАКТОР, УСКОРЯЮЩИЙ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ АНГЛИЙСКОГО В ИНДОНЕЗИЙСКИЙ ЯЗЫК

В представленной статье рассматриваются роль и воздействие английского языка на развитие индонезийского. Целью исследования является определение степени влияния английского языка на формирование и трансформацию современного индонезийского языка с учетом его фонетических, грамматических и лексических особенностей. На основе изученного и отобранного лингвистического материала проводится анализ процесса переноса форм-значений из языка-донора в язык-реципиент. Это свидетельствует об адаптации индонезийского языка при сохранении своей идентичности к английскому. Использование и влияние английского в Индонезии представляет собой интересный феномен для изучения с позиции его системности и функционирования. По результатам исследования предполагается интегрировать полученные данные в будущие научные работы для более детального изучения представленной проблематики, применять исследованные материалы при чтении лекций по теории языка.

*Ключевые слова:* **языковой контакт, английский язык, индонезийский язык, язык-донор, язык-реципиент, языковая единица, лексическая единица**

English can be considered as a connection to international level communication. It has been carried to different parts of the world by native speakers and has become a global language that continues to evolve to this day.

Indonesian society recognizes English as a foreign language. English influences the development of the Indonesian language at all linguistic levels [1].

English plays an important role in the development of the Indonesian language, so it is necessary to understand how this process occurs. F. W. Field, a linguist from the United States, in his book "Language Borrowing in the Context of Bilingualism" explains that in order to understand borrowing phenomenon, it is necessary to pay attention to the process in which a series of forms, meanings are transferred from the donor language to the recipient language [2].

In the process of borrowing, there is a relationship between the language of borrowing and certain categories that influence it, which is affected significantly by the frequency of borrowing of certain categories [3].

The borrowing of linguistic units occurs simultaneously with the phenomenon of linguistic contact associated with the evolution of language.

The aim of the study is to specify how much impact the English language makes on the formation and transformation of the modern Indonesian language regarding its phonetic, grammatical, and lexical peculiarities. To achieve the goal, several tasks need to be solved: to analyze linguistic phenomena of the Indonesian language such as phonetics, grammatical and lexical systems, which are the linguistic results of language contact, the English language influence; to consider the English language impact on the modern Indonesian language development; to make conclusions based on the results obtained.

The objective of the research is the English borrowings represented in the Indonesian language. A linguistic analysis applies to search how Indonesian has changed under the influence of English. It examines how language contact has shaped phonetic, grammatical and lexical levels of the Indonesian language.

The relevance of the study is attributed to the necessity of determining and studying an insufficiently realm of research in accentuating the English language influence on the Indonesian language development. Analysis and system approach were chosen as scientific methods. The analysis of this topic is based on the theory of intercultural communication, language contacts and will allow us to comprehend the phenomenon better. The novelty is that the research material introduces new ideas by combining different linguistic methods to study how English influences the growth of Indonesian. The main foundation of this research is based on the works of well-known linguists G. Sankoff, S.G. Thomason, T. Kaufman U. Weinreich and the Indonesian Language Dictionary. These sources provide the core methods used in the study. The theoretical significance of the study lies in analysis of seeing the language's transformation clearly, the way English language features have influenced Indonesian that has changed over time. The practical implications are that the findings can be applied in classes in the academic discipline "Theory of language". This makes the research practically useful in teaching this course.

The Russian linguist V. Smokotin notes that in the context of language interaction in one language environment, such as in Indonesia, English can be defined as a language of communication that results from language contact. Such interaction creates opportunities for borrowing linguistic elements that are subsequently adapted into the recipient language [4].

The Russian linguist E. Erofeeva writes in the work "Language Contact and its Role in Sociolinguistic Analysis" that language contact has an impact on the language development of all members of the community. Language contact is a process of interaction that involves lexical, grammatical, phonetics borrowings and can lead to changes in the language structure [5].

In the context of contact linguistics, the analysis of forms of interaction between languages is of great importance. The classification of language contacts may vary depending on the criteria.

The Soviet linguist T. Bertagaev proposed to distinguish two main types of the classification. The first one is distal contact – arising in the absence of close interaction between language communities and characterized by one-sided borrowing in the conditions of monolingualism. The second one is proximal contact – arising in a bilingual environment, where direct interaction of languages can lead to deeper changes, including modification of the structure of one of the languages [6].

The American linguist U. Weinreich emphasizes in his fundamental work "Language Contacts" that bilingualism is the simultaneous use of two languages it can be accompanied by deviations from the linguistic norms of one of them. The phenomenon of interference encompasses such processes as "mixing", "contact" and "language interaction", and has long remained an object of intense scientific interest. Such deviations occur in the context of bilingual interaction and are a manifestation of linguistic interference affecting the norms of both languages [7].

The American-Canadian linguist G. Sankoff asserts in his work "Linguistic Outcomes of Language Contact" that social factors, political and economic conditions influence the development of interacting languages, the social and communicative conditions in which contact occurs play an important role [8].

The results of language contact largely depend on sociolinguistic factors. American linguists S. Thomason and T. Kaufman emphasize that it is the sociolinguistic characteristics of native speakers, rather than the internal structure of the language, that play a key role in determining the consequences of language contact. The contact between representatives of different linguistic communities can significantly transform the languages involved [9]. The Bulgarian linguist T. Kuteva notes in her work "Contact and Borrowing" that language contact promotes mutual influence between languages, and this influence is enhanced significantly in a bilingual environment compared to a monolingual one. Language contact functions as an independent factor contributing to the occurrence of phonetic, lexical and grammatical changes in the language. She believes that language contact can be considered as a driving and accelerating factor that initiates phonetic, grammatical, and lexical changes [10].

Consider the factors that influence language borrowing. We can group them as follows:

1. The nature of language contact: intensity (frequency and interaction between language communities); field of application (specific areas where intense interaction occurs); direction (borrowings more often occur from languages of a higher status to languages of a lower status).
2. Cultural and social factors: prestige and social status (the source language is associated with the categories of modernity, education, economics or pop culture); need and innovation (filling lexical gaps, especially in the case of new inventions); socio-economic and political relations; globalization (globalization and digital communications can accelerate borrowing of words) [11].

3. Linguistic factors: phonological and morphological compatibility (borrowing occurs more easily when the words structure, grammar and sounds of two languages are similar); parts of speech of borrowed words: nouns, verbs and adjectives are borrowed more often than the auxiliary parts of speech (prepositions, articles), because they often fill in lexical or conceptual gaps and are easily adapted;

4. Adaptation processes (borrowed words are usually modified to adapt to the phonological, morphological, and grammatical systems of the recipient language); the level of bilingualism (the increase in the number and integration of borrowed words can be influenced by the widespread use of bilingualism in the community).

The results of language contact can significantly change the languages involved in the process and depend on factors such as the intensity and duration of language contact, the linguistic structure of languages, and the socio-political context [12].

In the context of lexical units there are at least three directions that can be used to understand the borrowing of words in general. 1. The level of borrowing is related to the intensity of contact with the language. 2. The result of language contact is a product of structural similarities and differences between the languages involved. 3. Borrowing is a product of semantic-pragmatic or structural properties inherent in the mentioned categories.

Borrowings may be rejected if they are perceived negatively or may pose a threat to national identity. The process of borrowing in language contact is the result of strong interaction and includes both external and internal factors. Lexical borrowing takes its initial position as the earliest and most widespread form of external linguistic influence [13].

A number of scientists have investigated the presence of borrowings in the Indonesian language, reflected in various fields. The British linguist R. Jones explored the origin of loanwords in modern Indonesian and emphasized the important role of English, especially in fields such as commerce, entertainment, technology. He classified these borrowings by semantic categories and investigated their phonological and morphological integration into the Indonesian language [14].

R. Jones concluded that English is the main source of lexical borrowings in Indonesian. The study examined the phonological and morphological changes that these borrowings underwent during the borrowing process [15].

In the context of phonological adaptation, the Indonesian language tends to adapt the pronunciation of loanwords to match their spelling [16].

In this process, native speakers strive to integrate borrowed lexical units into their phonological system [17].

Indonesian, compared to English, has a simpler phonetic structure. Indonesians adapt sounds that are not native to the Indonesian language when borrowing words from English. It leads to phonetic shifts and sound substitution. There is no distinct /v/ sound in the Indonesian phonological system. It is often replaced by /f/ or /p/ [18]. For example, detective (Br) – detektif (ID); effective (Br) – efektif (ID); innovative (Br) – inovatif (ID); positive (Br) – positif (ID).

There is no division of long or short monophthongs in Indonesian. The following examples illustrate it: /iː/ (Br) – /i/ (ID); ream /riːm/ (Br) – rim /rim/ (ID); cream /kriːm/ (Br) – krim /krim/ (ID); visa /ˈviː.zə/ (Br) –visa /fi.sa/ (ID); technique /tekˈniːk/ (Br) – teknik /tek.nik/ (ID); /ɔː/ (Br) – /ɔ/ (ID); supporter /səˈpɔːtə / (Br) – suporter /su.pɔrtə / (ID); baseball /ˈbeɪs.bɔːl/ (Br) – bisbol /bis.bɔl/ (ID); /uː/ (Br) – /uː/ (ID); cartoon /kɑːˈtuːn/ (Br) – kartun /kar.tun/ (ID); soup /suːp/ (Br) – sup /sup/ (ID).

The English loanwords that have two consonant final clusters are adapted into Indonesian by retaining the first consonant and deleting the last one. The omitted second consonants are: /t/, /d/, /k/ and /z/. The following examples demonstrate this specificity: /pt/ – script /skript/ (Br) – scrip /skrip/ (ID); /ft/ – lift /lift/ (Br) – lif /lif/ (ID); /nt/ – cement /siˈ ment/ (Br) – cemen /sə' men/ (ID); /nd/ – pound /paund/ (Br) – poun /pɔn/ (ID); /sk/ – disk /disk/ (Br) – dis /dis/ (ID); /nz/ – jeans /dʒiːnz/ (Br) – jean /ɟin/ (ID).

The impact of English on the phonology of the Indonesian language demonstrates the dynamic interaction between languages. At the same time, the Indonesian language retains its phonological identity.

In the context of adaptation, the basic grammatical features of the Indonesian language remain resistant to change despite intensive contact. It should be noted that sometimes the borrowing of English lexical units regards the lexical and grammatical features specific to the Indonesian language. The English suffix – (a)tion is replaced by – (is)asi and becomes a word-formation suffix in modern Indonesian. For example, regulation (Br) – regulasi (ID); education (Br) – edukasi (ID); integration (Br) – integrasi (ID); recommendation (Br) – rekomendasi (ID); globalization (Br) – globalisasi (ID). We should emphasize that verbs require prefixes me-, men-, mem-, meng- in Indonesian. The examples demonstrate this peculiarity: to reset (Br) – mereset (ID); to deliver (Br) – mendeliver, mengirimkan (ID); to back-up (Br) – mem-backup (ID); to highlight (Br) – menghighlight, menyoroti (ID); to email (Br) – meng-email (ID); to click (Br) – mengklik (ID). One more peculiarity is represented in the Indonesian language. The suffix –nya is added to borrowed nouns indicating possessive pronoun of third person singular, for example, his block (Br) – bloknya (ID); her bodyguard (Br) – bodiguardnya (ID); her dress (Br) – dressnya (ID), his stress (Br) – stresnya (ID); its treatment (Br) – treatmentnya (ID). When a phrase is borrowed from English the word order is changed according to Indonesian grammar – the definition follows the defined word, and not the other way around like in English. The following examples illustrate it: fashion designer (Br) – desainer fesyen, desainer mode (ID); monetary crisis (Br) – krisis moneter (ID); domino effect (Br) – efek domino (ID).

Lexical borrowings are adapted to the phonetic and grammatical features of the Indonesian language. English terms are primarily borrowed. They appear in the media, business, advertisements, other sectors and can be called 'markers of modern identity'. Educated people use them in speech, writing and suppose them to be prestigious, more precise, modern. These lexical units have received recognition in the official dictionary Kamus Besar Bahasa Indonesia. For example, aggressive (Br) – agresif (ID); conflict (Br) – konflik (ID); conservative (Br) – konservatif (ID); crisis (Br) – krisis (ID); integration(Br) – integrasi (ID); lobby (Br) – lobi (ID); multinational (Br) – multinasional (ID); narcotic (Br) – narkotik (ID); publication (Br) – publikasi (ID); recommendation (Br) – rekomendasi (ID); surprise (Br) – surprise, (ID); target (Br) – target (ID); stability (Br) – stabilitas (ID); success (Br) – sukses (ID).

Some terms are borrowed from English into Indonesian when a particular concept is innovative to the society. It is important to highlight that lexical units adapted to Indonesian change the English spelling. Some more examples illustrate this phenomenon: mystery (Br) – misteri (ID); points (Br) – poin (ID); species (Br) – spesies (ID); supporter (Br) – suporter (ID); system (Br) – sistem (ID). It should be emphasized that some loanwords do not meet the communicative need these concepts are already represented in the Indonesian language. It is worth mentioning some of them: exist (Br) – eksis, ada (ID); hypocrite (Br) – hipokrit, munafik (ID); candidate (Br) – kandidat, calon (ID); opinion (Br) – opini, pendapat (ID); prediction (Br) – prediksi, prakiraan (ID) etc.

The above-mentioned features of borrowings at the phonetic, grammatical, and lexical levels contribute to the Indonesian language formation. Considering these characteristics, it becomes clear that language contact and the active use of English have a great influence on the development of Indonesian.

The subsequent linguistic research will allow us to study in detail, analyze and identify the specificity of borrowings at all linguistic levels. The borrowings existence indicates the dynamism of the language, its exposure to the influence of certain factors and the development of knowledge. The American linguist F. Daulton notes that languages always strive to expand their vocabulary by borrowing of lexical units from other languages [19].

Библиографический список


1. Соколовская В.В., Пердана Н.Г. Диахронический анализ английских заимствований: исторический и социокультурный контекст (на материале индонезийского языка). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 9: 205–209.
2. Haugen E. *The First Grammatical Treatise: The earliest Germanic Phonology*, 1950.
3. Matras Y., Sakel J. *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyer, 2007.
4. Смокотин В.М. *Многоязычие и проблемы преодоления межъязыковых и межкультурных коммуникативных барьеров в современном мире*. Томск: Издательство Томского университета, 2010.
5. Ерофеева Е.В. *Языковой контакт и его роль в социолингвистическом анализе*. Москва: Наука, 2010.
6. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления. *Проблемы двуязычия и многоязычия.* Москва: Наука, 1972: 82–85.
7. Рогозная Н.Н. *Языковые контакты: билингвизм, интерязык, интерференция:* монография. Москва: Флинта, 2022.
8. Sankoff G. Linguistic Outcomes of Language Contact. *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 2001.
9. Thomason S.G., Kaufman T. *Language contact, creolization and genetic linguistics.* Berkeley: University of California Press, 1988.
10. Kuteva T. Contact and Borrowing. *Historical Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
11. Winford D. Social factors in contact languages. *Contact languages: A comprehensive guide.* Boston and Berlin: Walter de Gruyter, 2013: 363–416.
12. Francis N. Carol Myers-Scotton: Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism. *Applied Linguistics.* 2007; Vol. 28, № 1: 155–158.
13. Крысин Л.П. *Иноязычные слова в современном русском языке.* Москва: Наука, 1968.
14. Jones R. Loan-words in contemporary Indonesian. *Nusa: Linguistic Studies of Indonesian and Other Languages in Indonesia.* 1984; Vol. 19: 1–38.
15. Jones R. *Loan-words in Indonesian and Malay. Compiled by the Indonesian Etymological Project.* Leiden: KITLV Press, 2007.
16. Ladefoged P., Johnson K. *A Course in Phonetics.* Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning, 2011.
17. Major R.C. *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
18. Auer P. Language Contact: Pragmatic Factor. *The Routledge handbook of language contact.* London: Routledge, 2020: 147–167.
19. Daulton F.E. *Japan's bulit-in lexicon of English-based loanwords.* New York: Multilingual Matters, 2008.

References

1. Sokolovskaya V.V., Perdana N.G. Diahronicheskij analiz anglijskih zaimstvovanij: istoricheskij i sociokul'turnyj kontekst (na materiale indonezijskogo yazyka). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 9: 205-209.
2. Haugen E. *The First Grammatical Treatise: The earliest Germanic Phonology*, 1950.
3. Matras Y., Sakel J. *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective.* Berlin: Mouton de Gruyer, 2007.
4. Smokotin V.M. *Mnogoyazychie i problemy preodoleniya mezh`yazykovyh i mezhkul'turnyh kommunikativnyh bar'erov v sovremennom mire.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2010.
5. Erofeeva E.V. *Yazykovoj kontakt i ego rol' v sociolingvisticheskom analize.* Moskva: Nauka, 2010.
6. Bertagaev T.A. Bilingvizm i ego raznovidnosti v sisteme upotrebleniya. *Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya.* Moskva: Nauka, 1972: 82-85.
7. Rogoznaya N.N. *Yazykovye kontakty: bilingvizm, interyazyk, interferenciya:* monografiya. Moskva: Flinta, 2022.
8. Sankoff G. Linguistic Outcomes of Language Contact. *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 2001.
9. Thomason S.G., Kaufman T. *Language contact, creolization and genetic linguistics.* Berkeley: University of California Press, 1988.
10. Kuteva T. Contact and Borrowing. *Historical Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
11. Winford D. Social factors in contact languages. *Contact languages: A comprehensive guide*. Boston and Berlin: Walter de Gruyter, 2013: 363-416.
12. Francis N. Carol Myers-Scotton: Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism. *Applied Linguistics.* 2007; Vol. 28, № 1: 155-158.
13. Krysin L.P. *Inoyazychnye slova v sovremennom russkom yazyke.* Moskva: Nauka, 1968.
14. Jones R. Loan-words in contemporary Indonesian. *Nusa: Linguistic Studies of Indonesian and Other Languages in Indonesia.* 1984; Vol. 19: 1-38.
15. Jones R. *Loan-words in Indonesian and Malay. Compiled by the Indonesian Etymological Project.* Leiden: KITLV Press, 2007.
16. Ladefoged P., Johnson K. *A Course in Phonetics.* Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning, 2011.
17. Major R.C. *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
18. Auer P. Language Contact: Pragmatic Factor. *The Routledge handbook of language contact.* London: Routledge, 2020: 147-167.
19. Daulton F.E. *Japan's bulit-in lexicon of English-based loanwords.* New York: Multilingual Matters, 2008.

*Статья поступила в редакцию 27.08.25*

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-441-443

***Rashidova M.Z.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University Named After Gamzatov (Mackachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*

**REFLECTION OF AN INDIVIDUAL'S CULTURAL AND MENTAL ACTIVITY IN A JOURNALISTIC TEXT**. The article focuses on the relationship between language and culture, which cannot be fully understood outside the broader context of personality and culture. The relationship between language and culture is an integral part of the research question, especially when it comes to the role of language as a tool for expressing cultural values. In other words, this relationship is an integral part of understanding the context, which is crucial for understanding how language functions as a means of transmitting cultural codes. Understanding language as a clear tool for expressing culture is directly related to understanding the role of culture in human existence. Although the relationship between personality and culture is multifaceted, this article focuses on the evolutionary function of culture in relation to personality, specifically the role of culture as a mechanism for transmitting abilities, skills, and knowledge between individuals. The ontogenetic perspective on the relationship between humans and culture suggests that culture and mentality play an important role in the creation of text, similar to the evolutionary code in the development of the individual. The culture that is transmitted through language sets certain behavioral patterns for individuals, forms the scenarios necessary for their adaptation, and acts as a means of communication and the formation of cultural norms, as well as successful existence and interaction through the use of language as the primary tool for interpersonal connections. The reflection of the cultural and mental component of any text in the process of personality formation is based on an evolutionary concept that allows for the continuous development of autonomous abilities that were possessed by previous generations who developed cultural concepts that became an ontogenetic platform for their followers.

*Key words:* **culture, linguistic units, axiology, journalism, text, communication, PR technologies, knowledge structuring**

***М.З. Рашидова****, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*

# ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНДИВИДУУМА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена взаимосвязи языка и культуры, которую невозможно полноценно осмыслить вне рамок такой более масштабной проблематики, как личность и культура. Отношения между языком и культурой детерминируются как неотъемлемая часть исследовательского вопроса, что особенно справедливо, когда речь идет о роли языка как инструмента демонстрации культурных ценностей. Иначе говоря, данные отношения являются составной частью изучения контекста, что значимо для понимания того, как язык функционирует в качестве средства передачи культурного кода. Понимание языка как однозначного инструмента демонстрации культуры напрямую связано с определением роли культуры в человеческом существовании. Хотя взаимосвязь личности и культуры многогранна, в рамках данной статьи рассматривается лишь эволюционная функция культуры во взаимодействии с личностью, а именно – функция культуры как механизма передачи способностей, навыков и знаний между индивидами. Онтогенетический взгляд на взаимосвязь человека и культуры предполагает, что культура и ментальность играют важную роль в создании текста, аналогичную эволюционному коду в развитии индивидуума. Культура, транслируемая посредством языковых средств, задает человеку определенные модели поведения, формирует сценарии, необходимые для его адаптации, выступает как средство коммуникации и формирования культурных норм, а также успешного существования и общения при использовании языка как основного инструмента межличностных связей. Отражение культурно-ментальной составляющей любого текста в процессе становления личности обусловлено эволюционной концепцией, дающей возможность перманентного формирования автономно развивающихся способностей, которыми обладали предыдущие поколения, разработавшие культурные представления, оказавшейся для их последователей эквивалентом онтогенетической платформы.

*Ключевые слова:* **культура, языковые единицы, аксиология, публицистика, текст, коммуникация, пиар-технологии, структурирование знаний**

Актуальность представленного исследования отмечается значимой ролью центрального элемента языковой системы в процессе передачи личностных возможностей, выходящих за пределы индивидуального развития, когда детерминируются культурные артефакты как объективированные формы человеческих способностей. Наряду с данной предметной формой, культура представлена также деятельностью, порождающей эти артефакты, в том числе и условиями их ментальных репрезентаций. При этом культурно-ментальная практика индивидуума включает в себя деятельность, посредством которой она и создается, охватывая мысленные представления о предметах.

Целью исследования является анализ культурного и ментального процесса аксиологического освоения предмета как образца для деятельности, который способствует формированию у личности способностей, необходимых для его воспроизведения.

Задачи исследования:

– изучение культурологического плана эффективной деятельности онтогенетического фактора на практическом уровне;

– анализ воздействующих механизмов современных пиар-технологий;

– описание культурных форм как предметов, действий, представлений, артефактов, позволяющих быстро формировать и передавать личностные способности.

Научная новизна исследования характеризуется анализом принципов организации культурно-ментального пространства в текстах пиар-технологической направленности и структурирования представлений об управлении ситуацией коммуникации.

Теоретическая значимость манифестируется спецификацией культурно-ментального фактора функционирования коммуникативной сферы деятель-

ности индивидуума, а также значимостью публицистических текстов новейшего времени как источников оказания массового влияния на социум.

Практическая ценность данного анализа заключается в перспективе реализации его итогов в практике применения атрибутивно ориентированных навыков при понимании и расшифровке данных пиар-технологических концепций, а также трансляции личностью культурно-ментальных смыслов в информационное пространство.

Материалом анализа данной статьи стало пиар-технологическое исследование современного политолога Олега Матвейчева «Уши машут ослом. Сумма политтехнологий», из которого выделены отрывки текста, отражающие направленное речевое воздействие, находящееся во внешних атрибутах.

Основными методами представленного анализа стали эмпирический, аналитический и описательно-сопоставительный.

Индивидуум, будучи биологическим субъектом, взаимодействует с созданными различными культурными объектами, раскрывая заложенные в них смысловые структуры, усваивает заключенный в них опыт и знания. В результате он овладевает деятельностями, которые исторически закрепились в этих предметах, и формирует в себе те качества и навыки, которые общество считает важными. Этот процесс освоения культурного наследия превращает биологический субъект в полноценного члена социума, носителя определенных ценностей, которые материализуются посредством языковых форм. Таким образом, осуществляется передача атрибутивно ориентированных навыков, где объектом воздействия выступает не индивидуум, а атрибут. Критерием успешности освоения деятельности является соответствие создаваемого объекта исходному культурному образцу, что можно наблюдать в следующем фрагменте при описании: «Так можно долго находить все во всем. *Но жизнь есть синтез*. И если мы хотим, чтобы наше *мышление не противоречило «жизни», мы должны прийти к синтезу*. Но именно *«прийти»,* поскольку вначале не может быть ничего, кроме «путаницы». *Между «путаницей» и синтезом как раз и лежит процесс абстрагирования, процесс анализа*. Поэтому ничего страшного, если вы при выработке основной рекламной идеи будете исходить из абстракций: из единичности, из всеобщности. Начать можете с чего угодно, главное *пройти путь от единичности до всеобщности и обратно, и от всеобщности до единичности и обратно*» [1, с. 26–27]. Как следует из смысла данного эпизода, именно энергичностью, с которой индивидуум выступает в качестве объекта воздействия, определяется коммуникация с помощью знаков и символов при неизменности его физических форм. Принципиальное отличие коммуникации от деятельности заключается в том, что в общении воздействие осуществляется посредством знаковых систем и направлено на индивидуума, при этом физическая трансформация объекта не происходит. В деятельности же, напротив, изменение формы предмета является обязательным результатом воздействия и служит индикатором применяемых способов действия. В процессе деятельности воздействие на объект должно быть соразмерно его субстанциональным характеристикам и целевым установкам субъекта.

Однако выбор речевых стратегий в коммуникации для пиар-технологий не обусловлен предметными характеристиками знакового существа индивидуума и его внешним обликом. В отличие от деятельности, где физические свойства объекта определяют способ взаимодействия, в общении определяющим фактором является содержание знака, то есть значение, которое приписывается внешнему виду. Поскольку между внешним обликом как материальной формой знака и его значением нет (либо почти нет) причинно-следственной связи, для адекватного речевого взаимодействия необходимо понимание символического значения внешних характеристик современного массового коммуниканта, а не просто знание его материальной составляющей, потому что «массовая литература ориентирована на читательский рынок, успех «товара» – прогнозируемая категория, поэтому продукт массовой культуры точно соответствует ожиданиям и вкусам своего читателя…» [2, с. 193]. В рамках пиар-технологической деятельности объектом выступает культурный артефакт, выполняющий функцию **эволюционной передачи** способностей, связанных с его созданием и использованием. В сфере коммуникации же, напротив, объектом воздействия является индивидуум с его социальной ролью, манерами и пр., которые, однако, не являются средством прямого перехода навыков межличностного взаимодействия, т. е. подобное взаимодействие не передает автоматически способности к общению.

Поскольку коммуникация, в отличие от деятельности, не может быть полностью подчинена цели создания конкретного объекта, оно всегда регламентируется обществом посредством языковых знаков. Такая регуляция проявляется в форме позитивной или негативной оценки того, как люди говорят и взаимодействуют, используя как вербальные, так и невербальные средства, актуализируется коммуникативный аспект, который «предполагает деятельностный подход к языку, постольку текст при таком подходе рассматривается не как отдельное изолированное произведение, а в совокупности с экстралингвистическими факторами, основным из которых является коммуникативная ситуация» [3, с. 17]. Демонстрация и передача культурологических знаний представляет собой процесс, охватывающий возрастные группы, в основе которого лежит культурный артефакт, аккумулирующий в себе транслируемые социумом посредством языковых единиц свойства. Восприятие этого артефакта приводит к формированию ментального образа, который выступает в качестве модели для будущей деятельности, направленной на создание нового культурного объекта и включающей в себя определенные операции и способы, является механизмом передачи опыта, в том числе и творческого, от одного поколения к другому, потому что «творчество подразумевает использование человеческого мозга и воображения для создания новых, уникальных и оригинальных идей, которые вполне могут не укладываться в установленные нормы и правила» [4, с. 68]. Эта деятельность, нацеленная на создание нового культурного объекта, и есть способ передачи знаний и умений, заложенных в исходном объекте. Таким образом, процесс начинается с актуальных способностей одной возрастной группы и завершается формированием аналогичных способностей у другой. Данное обстоятельство, безусловно, является значимым для политтехнологических действий. В процессе анализа фактического материала установлено, что при отражении культурно-ментальной деятельности индивидуума в публицистическом тексте необходимо ориентироваться на различные аспекты языка, расценивая его функции в ходе демонстрации человеческих способностей. Данное обстоятельство интегрирует язык в общую информационную систему в качестве действия, а также в качестве языковой компетенции, то есть обнаруживается возможность индивидуума генерировать и транслировать высказывания в процессе коммуникации. Для реализации языковой компетенции необходимо владение двумя ключевыми компонентами: во-первых, некоторым набором, запасом, лексической базой языковых единиц; во-вторых, системой морфологических норм, регулирующих их использование. Полученные в результате знания демонстрируют способность к аудитивному анализу (т. е. доведенному до автоматизма умению распознавания языковых знаков в речевом потоке) и сегментации речевого потока, а также к процессам концептуализации и формулирования высказывания, включая смыслообразование и речевую продукцию, адекватно отражающую интенцию говорящего и воспринимаемую слушающим. Изучение иллюстративного материала обнаружило тот факт, что речевая деятельность, включающая восприятие и порождение высказываний, требует не только лингвистической компетенции. Сочетание лексической выразительности, способной репрезентировать культурные объекты (в том числе воображаемые), и грамматической системы, обеспечивающей производство и понимание речи, создает условия для когнитивной деятельности, в рамках которой перераспределение существующих ментальных репрезентаций приводит к экспоненциальному росту объема знаний. Таким образом, при комбинации известных образов и понятий возможна генерация практически неограниченного объема новой информации. Речевые высказывания являются значимым условием для творческой деятельности личности. Восприятие сторонних высказываний активизирует процесс конструирования содержания, что приводит к генерации последующих знаний, которая, в свою очередь, выступает для субъекта в качестве средства когнитивного развития, позволяя формировать и артикулировать новые знания. Иначе говоря, собственная речь служит инструментом для активного формирования и четкого выражения свежих мыслей и идей. Осознание принципов возникновения новых знаний при продуцировании и восприятии речевых конструкций способствует изучению морфологии сознания как мыслительной конфигурации, которая детерминируется в качестве некой системы знаний индивидуума об определенном факте реальной действительности. Мыслительный аспект культурно-ментальной деятельности индивидуума в публицистическом тексте, как можно заметить при изучении книги О. Матвейчева, заключает в себе **кумулятивные** сведения в форме частных позиций. В случае, когда перцептивная составляющая формы генерируется в процессе восприятия, мыслительный аспект значительно дифференцируется от духовной сущности, создаваемой в процессе коммуникации с другим индивидуумом как выразителем знаний о явлениях. Восприятие, процесс формирования чувственного образа, включающий обнаружение, распознание, установление и понимание объекта, зависит не только от работы органов чувств. Важную роль играют хранящиеся в памяти знания, которые позволяют индивидууму узнавать и определять то, что он видит, слышит или ощущает. Важно отметить, что «… восприятие действительности не сводится к верификации сенсорных данных, т. к. значительную роль в этом играют когнитивные механизмы, которые интерпретируют и структурируют сенсорную информацию. Сознание индивидуума не только считывает картины окружающего мира, но и активно участвует в создании смыслов и эмоциональных откликов. При этом, идентифицируя новые впечатления с уже имеющимся опытом, читатель формирует культурные, ментально обусловленные контексты и личностные переживания. Сложившаяся таким образом взаимообусловленность между внутренним миром человека и внешней реальностью создает глубокое впечатление и понимание происходящего. Следовательно, восприятие становится сложным процессом, где актуализируются эмоции, память, внимание и культурные коды, что объясняет разночтения и разногласия, возникающие при восприятии одного и того же факта в зависимости от их личного опыта и контекста» [5, с. 428].

Распознавание и установление детерминированы тем, что актуализируется отнесение воспринимаемого объекта к определенной категории на основе какого-либо объединяющего признака. В процессе чувственного восприятия соответствующий компонент создаваемого представления объекта конструируется на основе ранее накопленных суждений о сенсорных характеристиках аналогичных объектов. Языковые знаки, в частности их материальная форма, не являются передатчиками чувственной информации, а, скорее, выступают в роли организаторов процесса актуализации и применения имеющихся знаний. Иначе говоря, слова не транслируют сами ощущения, а служат неким подходом к воспоминаниям и знаниям, позволяя использовать их для интерпретации текущего восприя-

тия. Хотя понимание культурных объектов и процесс формирования ментальных репрезентаций часто начинается с их мысленного анализа, возможности отдельной личности в современном мире ограничены. В силу огромного количества и разнообразия культурных объектов невозможно самостоятельно осмыслить все культурные предметы. Например: «*Популистская схема* идеально подходит *для кандидатов молодых (без биографии), для кандидатов с плохой или скучной биографией*. То же касается ценностей, программы и убеждений – их в данной схеме не требуется. Необходимо, наоборот, «со всеми быть всем», как апостол Павел. Итак, *три элемента схемы: заряженный народ, свободные коммуникации, пустой, на все готовый кандидат*. Отсутствие любого из элементов, *отступление от идеала разрушает схему*» [1, с. 25]. Поэтому язык становится основным инструментом для формирования представлений о большинстве из них, компенсируя нехватку личного опыта и анализа. В условиях, когда формирование интеллектуального аспекта сознания осуществляется посредством вербальной регуляции, социум нуждается в систематизированных источниках информации, в качестве которых могут выступать письменные тексты, такие как справочная и учебная литература или, в случае отсутствия письменности, индивиды, обладающие необходимыми знаниями и транслирующие их из поколения в поколение. Рассматривая роль языка в трансляции мыслительной деятельности, необходимо учитывать, что языковой знак как физический объект не является точным зеркалом сознания, а, скорее, его преломлением, т. е. язык в своей материальной форме не является простым отображением сознания, а его модифицированным представлением. Поскольку язык неизбежно искажает передачу мыслей, выраженных в образах, индивидуум компенсирует это, добавляя к словам невербальные элементы: жесты в речи и паралингвистические средства знаки на письме.

Некоторое уравновешивание искажений при передаче информации наиболее успешно работает с эмоциональной составляющей образа в сознании индивидуума. В то же время сложнее сбалансировать искажения при передаче рациональной, умственной составляющей в процессе использования визуальных образов. Поэтому, когда возникает необходимость более точной передачи именно рациональной части образа, выраженной словами, необходимо усиливать пояснения и трактовки, такие как, например: «Когда вы работаете по схеме «центрированной на особенность», вам необходимо каждый раз менять рекламную идею, лавировать между особенностями. Каждый раз нужно выстраивать новую связку «единичность – особенность – всеобщность» для себя и разрушать связки своих соперников через активизацию противоречащих особенностей. Их надо топить в неопределенности, которая достигается за счет уравновешивания фактов жизни и других сегментов электората, а себе каждый раз выстраивать ясную и четкую определенность» [там же, с. 29]. Как следует из представленной иллюстрации, компенсаторные механизмы наиболее результативны в отношении аффективных компонентов образа сознания человека. Возможности паралингвистического баланса компенсации при трансляции когнитивных компонентов ограничены, а значит, для повышения адекватности понимания когнитивных аспектов образов, формирующихся в сознании и репрезентирующихся лингвистическими знаками, требуется дополнение речевых сообщений интерпретирующего характера.

Таким образом, публицистические тексты, генерирующие новые уникальные смыслы в пределах реализации традиционных языковых единиц и применении привычных способов их комбинирования в речевой цепи, расширяют текстовое пространство посредством интерпретационных смыслов, которые в какой-то мере инкорпорируются в процесс объективизации новых специфических знаний, демонстрируя таким образом непрерывность динамики понимания. В процессе анализа книги О. Матвейчева обнаружено, что изучение механизмов передачи человеческих способностей является предметом интереса различных научных дисциплин, включая сравнительную психологию, культурологию, лингвистику и философию. Однако, несмотря на междисциплинарный характер исследования, наблюдается дефицит комплексного подхода. Отсутствие единой методологической базы затрудняет системный анализ культуры как механизма трансляции человеческих способностей и, как следствие, снижается вероятность достижения значимых результатов в этой области.

Библиографический список

1. Матвейчев О. *Уши машут ослом. Сумма политтехнологий*. Москва, 2023.
2. Кузьмина Е.А., Амбросивова Е.А. *Активные процессы в русском языке и коммуникации новейшего времени:* учебное пособие. Москва, 2013.
3. Клушина Н.И. *Интенциональные категории публицистического текста (на материале периодических изданий 2000–2008 гг.)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2008.
4. Какоткина А.О. Трансформация коммуникаций в креативных индустриях: новые возможности в цифровую эпоху. *Технологии PR и рекламы в современном обществе инженеры смыслов: визионеры коммуникационной индустрии и национальной безопасности*: материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2024.
5. Гусейнова Т.С., Гамзаева Л.Б., Магомедова Л.А. Восприятие когнитивной оценки в публицистическом тексте. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112).

References

1. Matvejchev O. *Ushi mashut oslom. Summa polittehnologij*. Moskva, 2023.
2. Kuz'mina E.A., Ambrosivova E.A. *Aktivnye processy v russkom yazyke i kommunikacii novejshego vremeni:* uchebnoe posobie. Moskva, 2013.
3. Klushina N.I. *Intencional'nye kategorii publicisticheskogo teksta (na materiale periodicheskih izdanij 2000-2008 gg.)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
4. Kakotkina A.O. Transformaciya kommunikacij v kreativnyh industriyah: novye vozmozhnosti v cifrovuyu `epohu. *Tehnologii PR i reklamy v sovremennom obschestve inzhenery smyslov: vizionery kommunikacionnoj industrii i nacional'noj bezopasnosti*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2024.
5. Gusejnova T.S., Gamzaeva L.B., Magomedova L.A. Vospriyatie kognitivnoj ocenki v publicisticheskom tekste. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112).

*Статья поступила в редакцию 20.08.25*

УДК 81-114.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-443-446

***Santueva E.Z.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*
***Gasanova S.Kh.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Ramazanova D.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@gmail.com*

**INTEGRATION OF AUTHENTIC TEXTS IN THE PROCESS OF FORMING LINGUISTIC COMPETENCE.** The paper justifies the need to integrate authentic information while improving language skills. The integration of authentic information in combination with online tools contributes not only to the development of language competence and speech skills, but also to the expansion of socio-cultural knowledge. The article considers advantages of integration of authentic text materials, promoting improvement of speech skills and development of speech skills. Within the framework of the methodology, the trend of adaptation of authentic materials to the target Russian-speaking audience is discussed. The novelty of the research is to increase the motivation of language learning by solving current integration problems, consisting in the use of authentic materials in combination with online tools. The study defines that the process of adaptation of authentic materials in combination with online tools involves the introduction of methods to strengthen the sense of belonging to a particular language community and the formation of an informed linguistic identity.

*Key words:* **integration, language skills, linguistic competence, use of authentic materials in combination with online tools, formation of conscious linguistic identity**

***Э.З. Сантуева****, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*
***С.Х. Гасанова****, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Д.А. Рамазанова****, канд. пед. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@gmail.com*

# ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье обосновывается необходимость интеграции аутентичной информации при совершенствовании навыков языковой компетенции. Интеграция аутентичной информации в сочетании с онлайн-инструментами способствует не только формированию языковой компетенции и развитию навыков говорения, но и расширению социокультурных знаний. В статье рассмотрены преимущества интеграции аутентичных текстовых материалов, способствующих улучшению навыков речи и отработки навыков речи. В рамках методологии обсуждена тенденция адаптации аутентичных материалов с учетом целевой русскоязычной аудитории. Новизна исследования состоит в повышении мотивации обучения языку за счет решения актуальных задач интеграции, заключающихся в использовании аутентичных материалов в сочетании с онлайн-инструментами. В результате исследования установлено, что процесс адаптации аутентичных материалов в сочетании с онлайн-инструментами включает в себя внедрение методов с целью укрепления чувства принадлежности к определенному языковому сообществу и формирования осознанной языковой идентичности.

*Ключевые слова и фразы:* интеграция, языковые навыки, языковая компетенция, использование аутентичных материалов в сочетании с онлайн-инструментами, формирование осознанной языковой идентичности

В современном цифровом мире изучение иностранных языков значительно облегчается благодаря широкому спектру доступных технологий и ресурсов. Современные лингвистические технологии позволяют создавать эффективные методы повышения интереса к культуре изучаемого языка, адаптировать аутентичные текстовые материалы для целевой русскоязычной аудитории. Использование аутентичных текстовых материалов в сочетании с онлайн-инструментами предоставляют учащимся возможность погрузиться в культуру изучаемого языка, развить языковые навыки и научиться эффективно общаться с людьми из других культур. Описание технологии использования аутентичных текстовых материалов актуально, поскольку оно позволяет студентам погрузиться в реальный язык, что способствует развитию языковой компетенции, расширению словарного запаса, лучшему пониманию культуры перевода в языке научной литературы [1, с. 54].

Текст, созданный благодаря широкому спектру специальных навыков чтения как «угадывание» смысла по контексту, учитывает ожидания целевой русскоязычной аудитории, которая стремится к интерактивности, персонализации, мультимедийности. Такая технология позволяет развивать навыки цифровой компетенции – использовать язык в различных устройствах, знакомить с особенностями материалов разных форматов искусственного интеллекта. Цель исследования – описание эффективности использования аутентичных текстов в сочетании с онлайн-инструментами, позволяющих практиковать речь в реальных условиях. В рамках методологии обсуждена тенденция адаптации аутентичных материалов с учетом целевой русскоязычной аудитории. Для достижения вышеуказанной цели решаются следующие задачи: проанализировать информацию использования текстовых материалов разных инструментов с учетом целевой русскоязычной аудитории и определить спектр оригинальных материалов, создающих качественную основу для развития лингвострановедческой и прагматической компетенций студентов. Научная новизна исследования состоит в повышении мотивации обучения языку за счет решения реальных задач интеграции, заключающихся в использовании аутентичных материалов в сочетании с онлайн-инструментами. Теоретическая значимость описания лингвистических технологий заключается в выявлении универсальных закономерностей, позволяющих создавать понимание аутентичных текстовых материалов, структуры и функционирования на более глубоком уровне. Практическая значимость описания оптимизации учебного процесса в научном онлайн-дискурсе охватывает широкий спектр лингвистических технологий, включая перевод, обработку языка, автоматическое создание текстов. Использование текстов разных сайтов при обучении иностранным языкам может значительно повысить эффективность их освоения в целевой аудитории. Методы исследования аутентичных текстовых материалов при обучения иностранным языкам включают метод сочетание текстов, анализ теоретических источников, анализ текстов различных инструментов в научном онлайн-дискурсе. Материалом для исследования послужили тексты онлайн-сайтов, адаптированные для изучения языка и эффективного развития лингвистических компетенций.

Интеграция лингвистических компетенций создает основу для развития языковой, лингвострановедческой и прагматической компетенций, в котором обучение языку становится более интерактивным. В условиях дистанционного образования интеграция компетенций позволяет создать предпосылки гибких методов обучения языку, ориентированных на автоматизацию развития навыков чтения, аудирования, письма; предоставление информации о культуре, обычаях и нормах поведения носителей языка. Теоретическую базу исследования составляют труды по анализу дискурса Т.А. ван Дейка, Н.Д. Арутюновой, А.А. Кибрика и других ученых, разрабатывавших теорию дискурса, которая в аспекте формирования языковой компетенции является важной составляющей частью интеграции лингвистических технологий. Лингвистические компетенции в сочетании с онлайн-инструментами представляют собой мощный подход к обучению языку – это область, которая занимается применением компьютерных методов и инструментов для обработки, анализа и генерации текстов.

Адаптация аутентичных интернет-материалов осуществляется выбором сайтов для изучения языков, а также использованием онлайн-инструментов (онлайн-переводчики, словари, тесты). Адаптация аутентичного материала предполагает приведение текста к культурным особенностям целевой аудитории. Использование аутентичных текстов на онлайн-платформах при правильном подборе и использовании может значительно повысить эффективность обучения иностранным языкам, сделать его более интересным и мотивирующим. Современные технологии адаптации аутентичного материала с применением различных инструментов и платформ, таких как Smartling, Transifex, обеспечивают удобную работу переводчиков, редакторов и других специалистов, участвующих в процессе анализа текста. Они упрощают процесс адаптации текстов, делая его более эффективным. Технологии на интернет-сайтах открывают для переводчиков новые сферы деятельности, такие как локализация текстов, автоматизация субтитров, мультимедийный перевод, а также дают возможность работать с редкими и слаборесурсными языками. Генеративные интернет-сайты (ChatGPT, DeepL Write, Claude) не только обеспечивают перевод текстов, но и выполняют стилистическую и логико-семантическую редактуру, выявляют несостыковки, анализируют тональность, генерируют различные речевые жанры. Эти возможности предоставляют студенту-переводчику мощный инструмент для оптимизации учебного процесса, сокращения времени на рутинные операции и повышения аналитической глубины при работе с текстом. Одной из наиболее перспективных технологий, применяемых в современном языковом образовании и обучении переводу, является Automatic Speech Recognition (ASR), или же автоматическое распознавание речи (APP). Эта технология представляет собой совокупность алгоритмов, позволяющих преобразовывать устную речь в текст в режиме реального времени, а также анализировать её по различным лингвистическим параметрам. См. табл. 1.

Для студентов-лингвистов, специализирующихся на переводе, автоматическое распознавание речи открывает широкие возможности в формировании как рецептивных, так и продуктивных языковых навыков. Во-первых, технология существенно расширяет возможности фонетической подготовки. Система способна в реальном времени распознавать речевой поток студента и сравнивать его с эталонным образцом, выделяя различия в произношении, артикуляции и просодике. Это особенно важно при обучении переводу с устного источника (например, синхронному и последовательному переводу), где точность восприятия фонем, ритмических акцентов и интонационных кривых имеет решающее значение для сохранения смысловой структуры и прагматической направленности оригинального текста. Во-вторых, APP способствует формированию навыков аудирования в условиях имитации реальных речевых ситуаций. Программные комплексы, основанные на APP, позволяют студентам прослушивать аутентичные тексты с последующей автоматической транскрипцией и разметкой ключевых сегментов речи. Это особенно эффективно при работе с устными текстами, насыщенными профессиональной лексикой, диалектными особенностями или спонтанной речью. Благодаря точной разбивке аутентичного текста по тактам речи обучающийся получает возможность анализировать синтаксические структуры, идиоматические обороты и темпоральные характеристики речи, что особенно ценно при обучении переводу диалогов, выступлений и живых интервью. Третьим аспектом эффективности APP является развитие навыков самоконтроля и рефлексии.

Таблица 1

Основные аспекты адаптации аутентичного (цифрового) текста

| Перевод | Культурная коррекция | Учет культурных контекстов | Локализация |
|---|---|---|---|
| Необходимость перевода текста на язык целевой аудитории | Адаптация текста к культурным нормам и ожиданиям, включая изменение обращений, речевых стилей и даже визуального оформления | Внесение изменений в текст, чтобы избежать непонимания или негативной реакции со стороны аудитории, связанной с культурными особенностями | Адаптация не только текста, но и всего цифрового продукта (веб-сайта, приложения, игры и т. д.) к культурным особенностям страны или региона |

Возможность моментального сопоставления произнесённого и транскрибированного текстов позволяет студентам не только выявлять собственные ошибки, но и отслеживать динамику своего прогресса. Это, в свою очередь, формирует привычку к регулярному самоанализу и критической оценке своей языковой деятельности – качеств, исключительно важных в профессиональной подготовке переводчика. Дополнительным преимуществом является возможность интеграции APP в мультимодальные формы обучения. В частности, в рамках тренажёров по устному переводу студенты могут работать с аудио- или видеоматериалами, преобразовывать их в текст, затем выполнять письменный перевод, а далее – проверять точность своей версии в сравнении с предложенной искусственным интеллектом (ИИ). Такой подход позволяет сочетать устный и письменный переводы в одном задании, усиливая межвидовую интеграцию переводческих компетенций, сделать цифровой продукт более привлекательным и удобным для пользователей из разных культур. Это приближает учебный процесс к реальным условиям текстовой деятельности, предлагает иначе взглянуть на стилистические пределы текста в различных средствах коммуникации [2, с. 174]. Данная технология используется с различными приложениями по изучению иностранных языков (см. табл. 2).

Таблица 2

Инструменты текстовой обработки в области перевода

| | |
|---|---|
| 1. | Duolingo – система, которая, используя встроенные ASR-механизмы (на основе рекуррентных нейросетей и трансформеров), моментально распознаёт аудиосигнал, преобразует его в текст, сравнивает с эталонным вариантом и даёт обратную связь: сообщает, правильно ли сказано, где допущены ошибки, и какие слова произнесены нечётко. Когда пользователь выполняет упражнение на устную речь, Duolingo предлагает произнести слово или фразу на изучаемом языке |
| 2. | Speechling – онлайн-сервис, в котором студент произносит фразы, а система на основе ASR записывает и распознаёт речь, после чего нейросеть или преподаватель оценивает произношение |
| 3. | Microsoft Translator – активно используется в университетах при организации многоязычных лекций. В режиме реального времени речь преподавателя распознаётся, переводится и отображается в виде субтитров для студентов, не владеющих исходным языком |
| 4. | Google Meet и Zoom – интеграция функции автоматических субтитров на основе ASR используется при дистанционном обучении для повышения доступности, а также как инструмент для студентов-переводчиков при тренировке синхронного перевода и аудирования |
| 5. | Технология текстовой обработки машинного перевода (МП) занимает особое место в системе подготовки лингвистов и профессиональных переводчиков, являясь как предметом изучения, так и мощным инструментом в учебной практике |

Современные системы текстовой обработки, основанные на текстовых архитектурах (Neural Machine Translation – NMT), демонстрируют высокую степень лексико-грамматической адекватности и прагматической целесообразности, особенно в текстах общего назначения. Это обусловливает их широкое применение в образовательных целях, прежде всего на этапе формирования и совершенствования переводческих умений у студентов языковых и переводческих направлений подготовки (см. табл. 3).

Таблица 3

Инструменты совершенствования переводческих умений

| | |
|---|---|
| 1. | DeepL Translator (DeepL) используется в учебном процессе как инструмент для анализа текстовой обработки и практики постредактирования. Студенты сравнивают переводы DeepL и Google Translate, выявляют ошибки, редактируют тексты, оценивают стилистическую и семантическую точность. Это учит работать с машинным переводом как вспомогательным инструментом |
| 2. | Google Translate в обучении переводу. Google Translate применяется на занятиях по переводу в языковых вузах и школах как средство получения чернового перевода, который затем студенты анализируют и улучшают. Современная нейросетевая модель Google (GNMT) позволяет получать достаточно качественный текст, который можно использовать для практики постредактирования и развития навыков критического мышления |
| 3. | eTranslation от Европейской комиссии. Студенты переводческих программ в университетах Европы (например, KU Leuven, University of Vienna) учатся работать с eTranslation – нейросетевой системой перевода, используемой в Евросоюзе |
| 4. | Сервис Smartcat с интеграцией NMT. На базе сервисов Smartcat (системы автоматизированного перевода) проводится обучение студентов использованию встроенных текстовых движков (DeepL, Amazon Translate и др.) для перевода и локализации |
| 5. | Reverso Context и PROMT Onlineю – приложения, сочетающие нейросетевой перевод и корпусную лингвистику. Используются для демонстрации контекстуального перевода фраз и терминов |

Технология обработки естественного языка (Natural Language Processing – NLP) занимает центральное место в современном лингвистическом и переводческом образовании, являясь не только предметом теоретического осмысления, но и эффективным практическим инструментом. NLP представляет собой область искусственного интеллекта, целью которой является моделирование, анализ и генерация естественной речи с использованием формальных алгоритмов и компьютерных программ. Благодаря возможностям глубокой обработки текстов NLP всё чаще используется в преподавании языков и переводе, где она помогает формировать и развивать целый спектр профессиональных компетенций будущих переводчиков. В контексте подготовки студентов-лингвистов, специализирующихся на переводе, технологии NLP применяются, прежде всего, для автоматического анализа письменных текстов. Эти инструменты способны выделять синтаксические структуры, распознавать грамматические ошибки, предлагать варианты переформулировки фраз и обеспечивать семантический разбор текста. Это делает возможным целенаправленную работу с лексико-грамматическими трудностями, что, в свою очередь, способствует углублённому пониманию структуры как исходного, так и целевого языка. Особенно ценно это при обучении письменному переводу, где переводчик сталкивается с необходимостью не просто замены слов, а реконструкции смыслов с сохранением синтаксических и прагматических особенностей оригинала. Одной из сильных сторон NLP является способность к анализу больших объёмов текста с высокой степенью точности. Это позволяет использовать её для построения частотных словарей, автоматической генерации глоссариев, идентификации тематических доминант и стилевых маркеров. Студенты-переводчики могут использовать такие инструменты для подготовки к работе с научными, юридическими, техническими и иными специализированными текстами. Опыт работы в области представления эквивалентных отношений в словарях терминологического типа подтверждает это [3, с. 621].

Автоматическое выделение ключевых терминов, фразеологизмов и коллокаций не только экономит время, но и способствует формированию тематической лексической базы, необходимой для точного и стилистически корректного перевода. NLP-инструменты позволяют реализовать элементы адаптивного обучения. Программы, основанные на NLP, могут анализировать индивидуальный уровень подготовки студента и предлагать задания, направленные на устранение конкретных дефицитов, например, на отработку определённых грамматических конструкций или лексических тем. Такой подход позволяет формировать индивидуальные траектории развития, что особенно важно в условиях разноуровневых студенческих групп и интенсификации образовательного процесса. Важным направлением применения NLP в обучении переводу становится автоматизированное редактирование текста. Используя средства лингвистической коррекции, студенты могут проводить первичную оценку качества собственного перевода до его передачи преподавателю. Это развивает навыки самопроверки, способствует выработке рефлексивного подхода к текстовой деятельности и снижает уровень ошибок в итоговых работах. Также обучение работе с NLP-инструментами готовит студентов к профессиональной практике, где взаимодействие с автоматизированными системами контроля качества перевода (Grammarly, LanguageTool, Deepl Write) становится стандартом. Кроме того, технологии NLP применимы в контексте межъязыкового сопоставления. Современные системы способны выполнять параллельный анализ исходного текста и его перевода, выявляя расхождения не только на уровне лексики и грамматики, но и на уровне логики, структуры и прагматики текста. Это особенно полезно при обучении переводу с языков, отличающихся по структуре (английского и китайского), когда точность передачи смыслов требует глубокого понимания синтаксических соответствий и переводческих трансформаций. Следует отметить и роль NLP в развитии академических навыков студентов. Автоматическая проверка структуры аутентичного текста, наличие логических связей, связности и когерентности – всё это помогает учащимся осваивать не только перевод, но и навыки педагогического письма, аннотирования, реферирования, составления аналитических и обзорных материалов. Таким образом, технология использования аутентичных текстов предполагает применение в обучении языку материалов, созданных не для учебных целей, а для реальной коммуникации носителями языка. Учащиеся не только совершенствуют языковую компетенцию, но и овладевают средствами научной коммуникации.

Примеры, где используется технология использования аутентичного текста:

1. Индустрия видеоигр. Ghost of Tsushima и Kingdom Come: Deliverance – локализация выполнена с применением NMT-систем для первичного перевода диалогов и интерфейсов. Машинный перевод используется как черновик, а затем профессиональные переводчики редактируют результат с учётом культурных реалий.

2. Медицина и фармацевтика. Компания SDL Trados использует NMT для перевода медицинской документации, аннотаций к препаратам, инструкций к медицинским приборам. Это приводит к снижению затрат и ускорению многоязычного документооборота при сохранении точности терминологии.

3. Электронная коммерция. Amazon, Alibaba, eBay применяют нейросетевой перевод для локализации описаний товаров, отзывов и интерфейса.

4. Мобильные приложения. Приложения iTranslate, Microsoft Translator, SayHi – позволяют в реальном времени переводить устную и письменную речь. Эти приложения необходимо для студентов в условиях международного общения.

Среди систем текстовой обработки в лингвистическом и переводческом образовании самой динамично развивающейся является использование чат-ботов.

Таблица 4

Адаптация текстовых материалов в сочетании с онлайн-инструментами

| Выбор материалов | Адаптация материалов | Разработка заданий | Использование интерактивных ресурсов |
|---|---|---|---|
| Выбор аутентичных материалов в зависимости от интересов | Аутентичные материалы могут быть адаптированы в зависимости от уровня знаний | Аутентичные материалы могут быть использованы для различных заданий | Онлайн-платформы предоставляют возможности для создания интерактивных заданий |
| новостные статьи, блоги, видеоролики, посты в социальных сетях и т. д. | – | пересказ текста, анализ содержания, обсуждение темы, написание отзыва | тесты, анализ постов, комментариев, обсуждение в чатах |

Под чат-ботами в данном контексте понимаются диалоговые интеллектуальные системы, основанные на генеративных языковых моделях, которые имитируют человеческое общение, анализируют вводимые пользователем реплики и формируют релевантные текстовые ответы. Применение таких систем в обучении студентов-лингвистов и переводчиков открывает новые возможности для формирования языковых, лингвистических и профессионально-переводческих компетенций, особенно в условиях ограниченного доступа к живой языковой практике и взаимодействия с преподавателем. Основное преимущество чат-ботов заключается в их способности моделировать реалистичную языковую среду, в которой студент может отрабатывать различные аспекты межъязыковой коммуникации – от диалогов бытового характера до сложных тематических взаимодействий. Для студентов, обучающихся переводу, это особенно важно, поскольку чат-боты позволяют в безопасной и неоценочной среде практиковать перевод диалогических структур, устной и письменной спонтанной речи, а также адаптацию исходного аутентичного текста под конкретные коммуникативные ситуации. Более того, современные чат-боты, такие как ChatGPT, способны не только поддерживать диалог, но и выполнять функции языкового помощника – объяснять значение слов, предлагать синонимы, исправлять ошибки, давать рекомендации по улучшению структуры и стиля текста, а также адаптировать фрагменты под различные жанрово-речевые форматы.

В контексте текстовой подготовки чат-боты могут использоваться как инструменты предварительного анализа аутентичного текста, генерации черновых переводов, а также проверки точности и логичности переведённого материала. В частности, они эффективны при отработке постредактирования текстовой обработки, когда студент получает возможность сравнить исходный текст, машинный перевод и собственную редакцию, выявляя семантические сдвиги, стилистические несовпадения и прагматические неточности. Это развивает у студентов критическое отношение к аутентичному тексту и формирует навык оценки качества перевода, что является важным элементом оценивания стандартов системного мышления [4, с. 282]. Чат-боты также предоставляют уникальные возможности для создания индивидуальных траекторий обучения. Благодаря способности современных текстовых технологий они могут адаптировать сложность заданий, подбирать упражнения по «слабым местам» студента и предлагать дифференцированные задачи – развитие определённого переводческого приёма (транспозиции, модуляции, кальки, компенсации и др.). Такие функции усиливают самостоятельность студентов, формируют их языковую автономность и умение работать с цифровыми ресурсами как с профессиональными инструментами.

Использование аутентичных текстовых материалов в сочетании с онлайн-инструментами представляет собой мощный подход к обучению языку. Аутентичные материалы, не предназначенные специально для учебных целей, позволяют учащимся столкнуться с реальным языком, используемым в различных ситуациях. Интерактивные онлайн-платформы, в свою очередь, обеспечивают динамичную среду для работы с когнитивными материалами, предлагая различные инструменты для анализа различных видов речевой деятельности.

В тексте обосновываются преимущества интеграции аутентичной информации при совершенствовании навыков языковой компетенции. Интеграция аутентичной информации в сочетании с онлайн-инструментами способствует не только формированию языковой компетенции и развитию навыков говорения, но и расширению социокультурных знаний. В тексте адаптированы разработки расширения знаний аутентичных текстовых материалов, способствующих улучшению навыков речи и отработки навыков речи (см. табл. 4).

Нами были рассмотрены различные виды лингвистических технологий, выделенных по шести основным критериям: уровню системы языка; типу входных данных; типу выходных данных; средству коммуникации; форме коммуникации; контингенту пользователей. Перспективы дальнейшего развития использования лингвистических технологий аутентичных текстовых материалов огромны – от и интерактивных онлайн-платформ до создания виртуальных языковых сред, способствующих погружению в культуру изучаемого языка, работу над когнитивным текстом [5, с. 237]. При этом предоставляют персонализированные учебные материалы, направленные на развитие языковой компетенции вплоть до создания персонализированных учебных программ, автоматического перевода и озвучивания текстов, а также оценки уровня адаптации аутентичного текста. В рамках методологии обсуждена тенденция адаптации аутентичных материалов с учетом целевой русскоязычной аудитории. Особенность исследования состоит в повышении мотивации обучения языку за счет решения актуальных задач интеграции, заключающихся в использовании аутентичных материалов в сочетании с онлайн-инструментами. В результате исследования интерпретирована точка зрения, что процесс адаптации аутентичных материалов в сочетании с онлайн-инструментами включает в себя внедрение методов с целью укрепления чувства принадлежности к определенному языковому сообществу и формирования осознанной языковой идентичности. Таким образом, адаптация аутентичного текста при цифровом переводе – это процесс приведения переводимого текста в соответствие с культурными нормами и ожиданиями целевой аудитории с учетом особенностей культуры языка перевода. Этот процесс включает в себя адаптацию культурных реалий, стилистики и других аспектов, чтобы текст был понятен и уместен для новой аудитории: раскрывает понимание культурных особенностей – знание о традициях, обычаях, нормах поведения, истории и менталитете носителей языка, что позволяет адекватно интерпретировать высказывания и избегать культурных недоразумений в области использования аутентичных текстовых материалов.

Библиографический список


1. Гасанова С.Х. Структурная связность дискурса в аспекте методики преподавания русского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 53–54.
2. Рамазанова Д.А. Функциональные разновидности биэквивалентных терминов как средство развития коммуникативных навыков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 2-1 (68): 174–177.
3. Исаева А.С. Вежливые языковые формы и описание эквивалентных отношений русской речи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 620–622.
4. Чернявская В.Е. *Лингвистика текста. Лингвистика дискурса*. Москва: Флинта: Наука, 2013.
5. Иванова М.Н. Дискурс и дискурсивное поле. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2020; Выпуск 3-1: 237–240.


References


1. Gasanova S.H. Strukturnaya svyaznost' diskursa v aspekte metodiki prepodavaniya russkogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 53-54.
2. Ramazanova D.A. Funkcional'nye raznovidnosti bi`ekvivalentnyh terminov kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh navykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 2-1 (68): 174-177.
3. Isaeva A.S. Vezhlivye yazykovye formy i opisanie `ekvivalentnyh otnoshenij russkoj rechi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 620-622.
4. Chernyavskaya V.E. *Lingvistika teksta. Lingvistika diskursa*. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
5. Ivanova M.N. Diskurs i diskursivnoe pole. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2020; Vypusk 3-1: 237-240.


*Статья поступила в редакцию 26.08.25*

УДК 81-21

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-446-449

***Haile B.D.**, postgraduate, International Relations, Political Science and Regional Studies Department, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: destabizu8@gmail.com*

**LINGUOCREATIVE CHARACTERISTICS OF ETHIOPIAN POLITICIANS' INDIVIDUAL STYLE.** The study explores the linguistic creativity inherent in the individual rhetorical styles of Ethiopian politicians, analyzing how they strategically employ language for persuasion, identity construction, and ideological positioning. By employing discourse analysis, the researcher examines political speeches to identify distinctive linguistic patterns, including culturally embedded metaphors, rhetorical

repetition, parallelism, and lexical innovation. The findings suggest that these individual styles reflect deeper sociolinguistic tensions between national unity and ethnic diversity, while also serving as a mechanism for political socialization. Through systematic analysis of empirical data, the researcher identifies multiple techniques across linguistic levels that actualize creativity in political discourse. This research advances political linguistics by demonstrating how linguistic creativity is shaped by Ethiopia's unique historical and sociocultural context, offering new insights into the interplay between language, power, and ideology.

*Key words:* **linguistic creativity, individual style, discourse analysis, metaphor, politician speech, Ethiopia, political linguistics**

***Б.Д. Хайле**, аспирант, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: destabizu8@gmail.com*

# ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИДИОСТИЛЯ ЭФИОПСКИХ ПОЛИТИКОВ

В исследовании рассматриваются особенности лингвистической креативности идиостилей эфиопских политиков, особое внимание уделяется тому, как они используют язык в качестве стратегического инструмента убеждения, формирования идентичности и выражения идеологии. С помощью метода дискурс-анализа исследуются речи эфиопских политиков с целью выявления лингвистических особенностей, таких как использование метафоры и параллелизма. Результаты исследования показывают, что своеобразный стиль эфиопских политиков отражает более широкое социолингвистическое противоречие между единством и разнообразием. Дальнейший анализ эмпирического материала дает возможность выявить ряд лингвистических приемов различных уровней, способствующих проявлению лингвокреативности.

*Ключевые слова:* **лингвокреативность, идиостиль, дискурсивный анализ, метафора, выступление политика, Эфиопия, политическая лингвистика**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения лингвокреативных особенностей в речевом стиле эфиопских политиков. Исследование представляет научный интерес, поскольку лингвокреативность служит важным инструментом коммуникативного воздействия в общественной жизни в целом и в политической сфере в частности. Интерес к политике как сфере институционального взаимодействия в Эфиопии особенно возрос после вступления страны в БРИКС в январе 2024 г. На такое решение эфиопского руководства повлияло несколько причин, среди которых на первый план выходят следующие: экономические – любое глобальное соглашение будет иметь положительные последствия для быстро растущей, но с большим долговым бременем эфиопской экономики; политические – страна заинтересована в построении справедливого миропорядка как государство, долгое время само находившееся в состоянии дипломатического удушья. В современных дискурсивных условиях и обстоятельствах важным является изучение лингвистической репрезентации экстрадискурсивной реальности, особенно в такой самобытной стране как Эфиопия.

Цель исследования: выявить лингвокреативные характеристики идиостиля эфиопских политиков. Соответственно в задачи исследования входит теоретическое описание лингвокретивности, анализ различных языковых стилей политиков, а также изучение того, как язык используется для достижения политических целей.

Научная новизна данного исследования заключается в анализе лингвокультурных особенностей дискурса эфиопских политиков, раскрывающего, как лидеры используют языковую креативность в многоязычном обществе. Эфиопский политический дискурс прежде не становился объектом научного внимания лингвистов, что свидетельствует о привлечении к анализу нового эмпирического материала. Объединяя стилистический и лингвистический подходы, данная работа вносит свой вклад в область политической лингвистики, исследуя стратегии общения эфиопский политиков.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии теоретических основ политической риторики и анализе механизмов языкового воздействия.

Практическая значимость: материалы исследования особенно полезны для подготовки специалистов, работающих с политическими текстами лингвистов, политологов, журналистов в части развития важных профессиональных навыков анализа и критического мышления.

В основу исследования взят лингвистический метод описания. Критический дискурс-анализ (изучение речи и заявления), нарративный анализ (изучение методы рассказывания историй) и семантический анализ позволили выявить отличительные характеристики идиостиля политиков.

**Лингвокреативность как творческое использование языка**

Лингвистика занимается изучением языка и коммуникации. Понятие *лингвокреативность* характеризует не только современные тенденции изменения языка, но и язык на каждом этапе его развития в целом. В научном пространстве отмечается актуализация понятия *лингвокреативность* в целом ряде направлений лингвистических исследований, таких как когнитивная лингвистика [1; 2], лингвокультурология [3; 4], лингвистика креатива [5; 6]. В научном дискурсе термин *лингвокреативность* употребляется наряду с синонимическими понятиями *языковая креативность, лингвистическая креативность, вербальная креативность, речевая креативность* [7].

Лингвокреативность – это способ использования языковых ресурсов для выхода за рамки стандартных норм, создания новых смыслов и расширения возможностей языка. Лингвокреативность является инструментом, который, используя существующие ресурсы языка, расширяет его потенциал и позволяет создавать неограниченное количество новых продуктов языкового творчества [8]. Как отмечает Н.А. Соломка, лингвокреативность представляет собой мыслительный процесс, выражающийся в речи или письменном тексте, когда говорящий сознательно нарушает языковые нормы, придавая словам необычные значения или используя их в непривычных контекстах [9].

Е.Г. Беляевская подчеркивает, что лингвокреативность – не просто элемент художественной речи, но и важный инструмент прагматической коммуникации, помогающий формировать дискурс. А также она рассматривается не только как эстетический феномен, но и как механизм эффективной коммуникации, способный формировать фрагментарно ориентированный дискурс [10]. По мнению И.В. Зыковой, лингвокреативность проявляется на всех уровнях языка, раскрывая его креативный потенциал. Лингвокреативность представляет собой, в сущности, реализацию (и/или воплощение) креативных возможностей языковой системы на самых разных ее уровнях и в отношении самых разных аспектов ее функционирования» [11].

Лингвистическая креативность реализуется на каждом уровне языковой личности посредством определенных коммуникативных стратегий. Лингвистическая креативность реализуется на трех уровнях: 1) вербально-семантическом, который подразумевает базовое владение языком и готовность к коммуникации; 2) тезаурусном, когда речь идет о выборе выразительных средств (метафор, афоризмов и т. д.), отражающих мировоззрение говорящего; 3) мотивационном, связанном с осознанным варьированием речи для достижения конкретных коммуникативных целей. Это выражается в способности говорящего осознанно варьировать языковое высказывание в соответствии с поставленной коммуникативной задачей [12].

Исследование особенностей поведения политиков – это междисциплинарная область, объединяющая лингвистику, политологию, психологию и PR. Как указывает Л.А. Агрба, его изучение предполагает анализ уникальных языковых приемов, риторических особенностей и ценностных установок, которые формируют индивидуальный стиль политика, а также выявление мировоззренческих установок, транслирующих систему ценностей, жизненный опыт, философские взгляды и т. д [13]. Т.Б. Самарская определяет идиостиль как совокупность формальных и содержательных характеристик, делающих речь политика узнаваемой и влиятельной. Идиостиль – это система содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определенного автора, которая делает уникальным воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения [14]. В данной статье рассматриваются отличительные языковые и риторические стили эфиопских политиков, анализируется, как их речевые модели, метафоры, и культурные отсылки отражают на их политические стратегии, национальную идентичность и общественное восприятие.

В результате проведенного исследования были определены и систематизированы ключевые лингвокреативные приемы, характерные для речевого стиля эфиопских политиков. В их числе метафорические конструкции, метонимические и семантические трансформации [15].

**Лингвокреативность в идиостиле эфиопских политиков**

Приведем пример выступления бывшего премьер-министра Эфиопии Мелса Зенавия Асреса *«በእኛና በኤርትራ መካከል ያለው ችግር በውይይት መፈታት አለበት፣ ነገር ግን አንድ እጅ ይምፅ አያሰማም።»* – *Проблема между нами и Эритреей должна быть решена через диалог, так как танго танцуют вдвоём* [16]. (Здесь и далее перевод наш – *Х. Б. Д.).*

Лингвистический анализ данного высказывания требует экстралингвистического комментария: в 2018 г Эфиопия и Эритрея подписали мирную декларацию, хотя до этого эти две этнически, исторически и культурно близкие страны враждовали не протяжении достаточно длительного времени. Несмотря на сближение, в эфиопо-эритрейских отношениях сохраняется напряженность, что выражено через употребление слова проблема, которое носит нейтрально-официальный характер и соответствует нормам политического дискурса. Использование местоимения нами подчеркивает коллективную идентичность, включая народ Эфиопии. Метафорическое выражение танго танцуют вдвоем представляет собой культурно маркированную лексико-семантическую единицу, так как в данном контексте танго – это не просто танец, а символ сложного взаимодействия, требующего синхронности. В политическом дискурсе слово танго метафорически обозначает двусторонние переговоры, а интертекстуальная отсылка восходит к идиоматическому выражению it takes two to tango, подчеркивающему взаимную ответственность.

С лингвистической точки зрения высказывание Асреса сочетает, с одной стороны, дипломатический прагматизм, репрезентированный в идее диалога на благо развития эфиопского общества, с другой стороны, – метафорическую убедительность, воплощенную в образе танго для оказания более эффективного воздействия на целевую аудиторию. Такой прием позволяет представить Эфиопию как сторону, стремящуюся к сотрудничеству, одновременно оказывая дипломатическое давление на Эритрею. Речевая конструкция балансирует между прямым утверждением («необходимо будет решена») и косвенной критикой («требуется два подхода»), используя межкультурные идиомы для обращения к международной аудитории. Однако простота данной метафоры контрастирует с реальной сложностью эфиопо-эритрейского конфликта, где исторические обиды, территориальные споры и региональная политика делают взаимные решения крайне затруднительными. Таким образом, фраза выполняет двойную функцию: служит дипломатическим инструментом и выступает как риторическое оружие в затянувшемся противостоянии между Эфиопией и Эритреей.

Второй пример из выступления Абия Ахмеда Али *“ስንኖር ኢትዮጵያዊ ስንሞት ኢትዮጵያ”።* – *Живем как эфиопы, и умрем как Эфиопия*. Цель заявления премьер-министра Эфиопии Абия Ахмеда заключается в выражении национального единства и патриотизма. В высказывании подчеркивается идея о том, что эфиопы должны уделять приоритетное внимание своей общей национальной идентичности *(ስንኖር ኢትዮጵያዊ/ живем как Эфиопы)* в течение своей жизни и оставаться преданными своей нации даже после смерти. Выражение направлено на сохранение этнических или региональных различий, способствуя укреплению солидарности в стране, исторически характеризующейся сложной политикой самоидентификации [17]. Выражения *как эфиопы* и *как Эфиопия* представляет собой метонимическую прогрессию: *как эфиопы* – в данном случае этноним выполняет не только идеологическую, но и аксиологическую функцию, социальную принадлежность индивида к целой нации; *как Эфиопия* – в этом случае топоним выступает в роли дискурсивного маркера, подчеркивая важность цивилизационного и культурного единения эфиопского народа, история которого связана с Соломоновой династией, восходящей к царю Соломону и царице Савской. Последний император Эфиопии Хайле Селассие провозглашал себя «Львом Иудеи» – титул, символизирующий изящество и приспособляемость. Лев является не только королевским символом, но и частью национальной идентичности Эфиопии [18]. Что касается выражения *как эфиопы*, то оно перекликается с выражением *складка нетела*, где нетела – это традиционная эфиопская шаль, олицетворяющая прочность и стойкость эфиопского народа, символизирующая не просто одежду, но и культурную, религиозную и национальную идентичность. Нетела носят как мужчины, так и женщины в повседневной жизни и во время праздников и религиозных церемоний, а сама шаль воплощает традиционное наследие Эфиопии и демонстрирует переход от индивидуального к общенациональному уровню [19].

Третье высказывание также принадлежит премьер-министру Эфиопии Абия Ахмеда Али: *“ኢትዮጵያዊውን ከኢትዮጵያ ታውጡት እንደሆነ እንጂ ኢትዮጵያን ከኢትዮጵያዊው ልብ ውስጥ አታወጧትም”።* – *Вы можете изгнать эфиопа из Эфиопии, но Эфиопию из сердца эфиопа изгнать невозможно* [20]. Политик утверждает, что, хотя физические перемещения, такие как миграция и политический кризис, могут разлучить человека с Эфиопией, его эмоциональная и культурная связь с нацией остается незыблемой. Лингвокреативный анализ политического высказывания предполагает исследование языковой игры, стилистических особенностей, скрытых смыслов и культурно обусловленных значений. Языковая игра представляет собой многоаспектное лингвистическое явление, проявляющееся в различных формах речевой коммуникации [21]. Яркой иллюстрацией лингвокреативности служит фраза *Вы можете изгнать эфиопа из Эфиопии*, где реализуются следующие приемы: метонимическая антитеза через противопоставление «эфиопа vs «Эфиопия», что создает семантический парадокс, поскольку этническая принадлежность к стране делает идею изгнания логически противоречивой; пространственная метафора посредством концептуализации Эфиопии как «сердца» (центра идентичности) трансформирует физическое изгнание в экзистенциально невозможный акт; интертекстуальная связь, так как высказывание перекликается с универсальными культурными формулами (напр., *«Можно вывезти человека из страны, но нельзя вынуть страну из человека»*), подчеркивая, что национальная идентичность определяется не территориальным присутствием, а культурной памятью и историческим наследием. Проанализированное высказывание функционирует как риторический прием, акцентирующий неразрывность этнических связей, создавая при этом политический нарратив, утверждающий право на историческую Родину.

Следующее высказывание принадлежит премьер-министру Эфиопии Абия Ахмеда Али *“ኢንተርኔት ውሃ አይደለም፣ ኢንተርኔት አየር አይደለም። ኢንተርኔት በጣም አስፈላጊ ነው። ነገር ግን፣ እንደ አስተዳደራዊ መሣሪያ ከተጠቀምነው ሌሎችን መግደልና ማቃጠል ይችላል”።* – *Интернет – это не вода, Интернет – это не воздух. Он очень важен. Однако если мы используем его как инструмент революции, он может убивать и сжигать других* [22].

Для такой страны, как Эфиопия, страдающей от гражданской войны, иностранной интервенции, политической нестабильности и экономического упадка, Интернет не так необходим, как вода и воздух. Этот пример помогает провести параллель между двумя вещами, необходимыми и сущностными, которые важны для жизни человека, а также значимы по своей значимости. Однако в данном контексте, подчеркивает спикер, Интернет важен, он может стать мощным источником тепла, согреть наш дом и устранить препятствия на нашем пути. Метафорически этот анализ показывает двойственную природу Интернета как благотворной и потенциально разрушительной силы, подчеркивая необходимость ответственного использования и последствия злоупотреблений.

Последнее высказывание принадлежит премьер-министру Эфиопии Абия Ахмеда Али *“የንብረት ጉዳትን ለመታደግ እና ሕይወት ለመከላከል አስፈላጊ ሆኖ እስካለ ድረስ ኢንተርኔት ለአንድ ሳምንት ያህል ብቻ በቋሚነት ይዘጋል። ለአንድ ሳምንት ብቻ ያለሱ እንቆይ።,”* – *Интернет будет отключен всего на одну неделю, пока это необходимо для предотвращения ущерба имуществу и для защиты жизни людей. Давайте просто обойдемся без него хотя бы одну неделю* [22]. Во время гражданской войны с правительством региона Тиграя в стране был отключен Интернет. Выражение *ለአንድ ሳምንት ብቻ ያለሱ እንቆይ። (обойдемся без него хотя бы неделю)* вызывает положительные ассоциации, так как помогает представить Абия Ахмеда как спасателя своего народа. Стоит отметить, что в основном подобные примеры встречаются в речи политических оппонентов. В процессе борьбы за власть с дезинформацией и фейковыми новостями, как известно, политические оппоненты могут использовать чрезвычайно яркие, экспрессивные образы, акцентирующие различные смысловые компоненты.

Таким образом, лингвокреативные особенности политических выступлений демонстрируют, что язык выполняет не просто функцию инструмента для передачи информации, а представляет собой мощное средство политического воздействия. Речевая деятельность политиков сама по себе является формой политического действия, где даже формальные характеристики речи способны оказывать существенное влияние на аудиторию. Работа подтверждает гипотезу о том, что язык в политике выступает не только в качестве средства трансляции информации, но и является мощным механизмом конструирования идеологического влияния в том или ином социокультурном ландшафте. Анализ языковых особенностей политической коммуникации позволяет, в свою очередь, глубже понять механизмы дискурса в указанном типе интеракции и динамику отношений власти и народа. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований в области политической лингвистики, а также для сравнительного анализа стратегий языкового воздействия на материале различных языков и культур.

Исследование показывает, что речевые стратегии эфиопских политиков формируются под влиянием уникального сочетания культурно-исторических факторов. Их выступления отражают сложное переплетение культурных традиций, исторического опыта и современных политических реалий. Кроме того, исследование демонстрирует, что лингвистическая креативность в политической коммуникации проявляется с помощью риторических, семантических, лексических приемов, а само изучение феномена проявления творческого начала в идиостиле политиков согласуется с теорией дискурсивного анализа соответствующего типа коммуникации. Исторический контекст и политическая система каждой страны порождают особые, стратегически выверенные коммуникативные стили, имеющие как национальную специфику, так и универсальные черты политической риторики.

Библиографический список


1. Демьянков В.З. Цивилизационные параметры когниции: лингвистика – эстетика – этика – психология – логика. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2013; № 1 (34): 32–47.
2. Чес Н.А. Концептуальная метафора как когнитивный механизм лингвокреативности в политическом медиадискурсе. *Когнитивные исследования языка.* 2023; № 4 (55): 163–166.
3. Киосе М.И. Интрадискурсивная лингвокреативность: алгоритм измерения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2023; Т. 20, № 4: 803–823.
4. Ремчукова Е.Н. *Креативный потенциал русской грамматики*: Москва: Издательство РУДН, 2005.
5. Кошкарова Н.Н. Политические термины российской действительности через призму лингвокреативной деятельности. *Уральский филологический вестник. Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива*. 2012; № 2: 104–107.
6. Гридина Т.А. Ассоциативные механизмы языковой игры в жанре интеллектуальной телевикторины. *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*. 2025; № 23: 18–40.
7. Смирнова Н.В. Концепции лингвокреативности в современном российском языкознании. *Актуальные проблемы стилистики*. 2021; № 7: 89–114.
8. Новосад К.Ю., Юрина Е.А. Феномен лингвокреативности и его реализация в дискурсе СМИ. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2024; Т. 17, № 7: 2245–2451.
9. Соломка Н.А. Лингвокреативная деятельность как особая форма языкового мышления. *Новая наука: современное состояние и пути развития*. 2016; № 12-5: 165–168.
10. Беляевская Е.Г. О когнитивной ассимиляции заимствований. *Когнитивные исследования языка*. 2019; № 38: 348–356.
11. Зыкова И.В. Язык и дискурсы: на новых рубежах теории лингвокреативности. *Лингвокреативность в дискурсах разных типов: пределы и возможности*. Москва: Р. Валент: 11–20.

12. Щербакова Е.Е., Левичева Е.В. Феномен «лингвистическая креативность» в современной психолого-педагогической науке. *Вестик НГТУ им. Р.Е. Алексеева*. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2012; № 4: 93–101.
13. Агрба Л.А. Особенности идиостиля политика (на примере анализа языковой личности первого президента Абхазии В. Г. Ардзинбы). *Политическая лингвистика*. 2020; № 4 (82): 114–131.
14. Самарская Т.Б., Поздеева Т.В. Языковые средства создания идиостиля. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2016; № 116; 129–138.
15. Ушакин С.А. Речь как политическое действие. *Полис. Политические исследования*. 1995; № 5: 149–153.
16. *Interview with Prime Minister Meles Zenawi on Africa Commission report*. Available at: https://www.thenewhumanitarian.org/q-and/2005/03/18
17. *እኛ ኢትዮጵውያን ስንኖር ኢትዮጵዊ ስንሞት ኢትዮጵያ ነን*. Available at: https://www.fanamc.com/archives/99565
18. *The Lion: A Symbol of Ethiopian Heroism and Strength*. Available at: https://www.linkedin.com/pulse/lion-symbol-ethiopian-heroism-strength-lulu-gizaw-bczhe
19. *Embrace tradition exploring the beauty of Ethiopian Netela Clothes*. Available at: https://assendelft.co.za/posts/ethiopian-clothes-netela/
20. *የጠቅላይ ሚኒስትር አብይ አህመድ ንግግር*. Available at: https://www.ethiopianreporter.com/55290/
21. Узбеков Т.С. *Функционально-стилистические особенности языковой игры*. 2021; № 2: 47–53.
22. *Africanews. Top 2019 quotes*. Available at: https://www.africanews.com/2019/12/31/top-2019-quotes-internet-not-water-or-air-united-state-of-africa-etc//

References

1. Dem'yankov V.Z. Civilizacionnye parametry kognicii: lingvistika – `estetika – `etika – psihologiya – logika. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2013; № 1 (34): 32-47.
2. Ches N.A. Konceptual'naya metafora kak kognitivnyj mehanizm lingvokreativnosti v politicheskom mediadiskurse. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2023; № 4 (55): 163-166.
3. Kiose M.I. Intradiskursivnaya lingvokreativnost': algoritm izmereniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*. 2023; T. 20, № 4: 803-823.
4. Remchukova E.N. *Kreativnyj potencial russkoj grammatiki*: Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2005.
5. Koshkarova N.N. Politicheskie terminy rossijskoj dejstvitel'nosti cherez prizmu lingvokreativnoj deyatel'nosti. *Ural'skij filologicheskij vestnik. Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa*. 2012; № 2: 104-107.
6. Gridina T.A. Associativnye mehanizmy yazykovoj igry v zhanre intellektual'noj televiktoriny. *Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti*. 2025; № 23: 18-40.
7. Smirnova N.V. Koncepcii lingvokreativnosti v sovremennom rossijskom yazykoznanii. *Aktual'nye problemy stilistiki*. 2021; № 7: 89-114.
8. Novosad K.Yu., Yurina E.A. Fenomen lingvokreativnosti i ego realizaciya v diskurse SMI. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2024; T. 17, № 7: 2245-2451.
9. Solomka N.A. Lingvokreativnaya deyatel'nost' kak osobaya forma yazykovogo myshleniya. *Novaya nauka: sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya*. 2016; № 12-5: 165-168.
10. Belyaevskaya E.G. O kognitivnoj assimilyacii zaimstvovanij. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2019; № 38: 348-356.
11. Zykova I.V. Yazyk i diskursy: na novyh rubezhah teorii lingvokreativnosti. *Lingvokreativnost' v diskursah raznyh tipov: predely i vozmozhnosti*. Moskva: R. Valent: 11-20.
12. Scherbakova E.E., Levicheva E.V. Fenomen «lingvisticheskaya kreativnost'» v sovremennoj psihologo-pedagogicheskoj nauke. *Vestik NGTU im. R.E. Alekseeva*. Seriya: Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii. 2012; № 4: 93-101.
13. Agrba L.A. Osobennosti idiostilya politika (na primere analiza yazykovoj lichnosti pervogo prezidenta Abhazii V. G. Ardzinby). *Politicheskaya lingvistika*. 2020; № 4 (82): 114-131.
14. Samarskaya T.B., Pozdeeva T.V. Yazykovye sredstva sozdaniya idiostilya. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2016; № 116; 129-138.
15. Ushakin S.A. Rech' kak politicheskoe dejstvie. *Polis. Politicheskie issledovaniya*. 1995; № 5: 149-153.
16. *Interview with Prime Minister Meles Zenawi on Africa Commission report*. Available at: https://www.thenewhumanitarian.org/q-and/2005/03/18
17. *እኛ ኢትዮጵውያን ስንኖር ኢትዮጵዊ ስንሞት ኢትዮጵያ ነን*. Available at: https://www.fanamc.com/archives/99565
18. *The Lion: A Symbol of Ethiopian Heroism and Strength*. Available at: https://www.linkedin.com/pulse/lion-symbol-ethiopian-heroism-strength-lulu-gizaw-bczhe
19. *Embrace tradition exploring the beauty of Ethiopian Netela Clothes*. Available at: https://assendelft.co.za/posts/ethiopian-clothes-netela/
20. *የጠቅላይ ሚኒስትር አብይ አህመድ ንግግር*. Available at: https://www.ethiopianreporter.com/55290/
21. Uzbekov T.S. *Funkcional'no-stilisticheskie osobennosti yazykovoj igry*. 2021; № 2: 47-53.
22. *Africanews. Top 2019 quotes*. Available at: https://www.africanews.com/2019/12/31/top-2019-quotes-internet-not-water-or-air-united-state-of-africa-etc//

*Статья поступила в редакцию 21.08.25*

УДК 811·581:81·255·4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-449-452

***Ju Chuanting,*** *PhD in Philology, Post-doctoral of Translation, Post-doctoral research station in Foreign Languages and Literatures, Heilongjiang University, teacher of Heilongjiang University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: juchuanting@163.com*
***Guan Xiujuan,*** *PhD in Philology, Professor, Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: guanxiujuan@hlju.edu.cn*

**THEORY OF COGNITIVE CONTEXT ACTION IN CHINESE TRANSLATION OF RUSSIAN FILMS AND TV SHOWS.** The article, drawing on cognitive context theory as its core perspective, focuses on translation strategies for Chinese subtitles of Russian film and television dramas. Within the context of cross-cultural communication, subtitle translation, as a comprehensive practice integrating language conversion and cultural transmission, is constrained by the particularities of temporal and spatial contexts and must address cognitive differences in the encounter between heterogeneous cultures. The study examines the evolution of context theory from a traditional static paradigm to a cognitive dynamic paradigm, arguing that Sperber and Wilson's "cognitive environment" (comprising logical, encyclopedic, and lexical information) provides key theoretical support for subtitle translation. By analyzing examples of Russian subtitle translation, this article demonstrates that translators must employ a combination of three strategies: "accommodating the audience's cognitive threshold," "explicitizing implicit information," and "impliciting cultural conflict" to achieve precise adaptation to the target audience's cognitive context. Accommodating audience requirements requires translators to consider the target group's cultural background and acceptance habits, achieving a balance between linguistic style and communication effectiveness. Explicit translation addresses cultural cognitive gaps by supplementing pre-existing information and ensuring narrative coherence. Implicit translation, on the other hand, reduces redundant information, adapts to the temporal and spatial constraints of subtitles, and enhances the transmission of core meaning. The study believes that subtitle translation from the perspective of cognitive context is not only a transformation of language symbols, but also an active adjustment of the translator to cultural cognitive differences. Its essence is to build a cross-cultural communication bridge that is both accurate and communicative through strategic choices, providing a reference path for film and television translation practice that has both theoretical depth and practical value.

*Key words:* **subtitle, cognitive context, strategy, adaptation, culture exchange**

***The scientific study of the features of Chinese linguoculture in mass advertising is prepared with the support of research by the Research Station for Doctors of Literature in Foreign Languages "Research on the Mechanism and Significance of Context in the Chinese Translation of Russian Films and Series"***

***Цзюй Чуаньтин****, канд. филол. наук, д-р наук о переводе, научно-исследовательская станция для докторов наук по литературе на иностранных языках. Хэйлунцзянский университет, Хэйлунцзянский научно-технический университет, г. Харбин, E-mail: juchuanting@163.com*
***Гуань Сюцзюань,*** *д-р филол. наук, проф. Института русского языка, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: guanxiujuan@hlju.edu.cn*

# ТЕОРИЯ ДЕЙСТВИЯ КОГНИТИВНОГО КОНТЕКСТА В КИТАЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ КИНО И ТЕЛЕПЕРЕДАЧ

В данной статье, основанной на теории когнитивного контекста, в качестве основной точки зрения рассматриваются стратегии перевода китайских субтитров к российским кино и телесериалам. В контексте межкультурной коммуникации перевод субтитров как комплексная практика, объединяющая языковую конверсию и культурную трансмиссию, ограничен особенностями временного и пространственного контекстов и должен учитывать когнитивные различия при взаимодействии гетерогенных культур. В данном исследовании рассматривается эволюция теории контекста от традиционной статической парадигмы к когнитивно-динамической и утверждается, что «когнитивная среда» Sperber и Wilson обеспечивает ключевую теоретическую поддержку пере-

вода субтитров [1]. При анализе примеров перевода русских субтитров в данной статье показано, что переводчикам необходимо использовать комбинацию трёх стратегий: «адаптацию к когнитивному порогу аудитории», «эксплицияцию имплицитной информации» и «имплицитацию культурного конфликта» для достижения точной адаптации к когнитивному контексту целевой аудитории [2]. Чтобы учесть требования аудитории, переводчикам необходимо принимать во внимание культурный фон целевой группы и привычки восприятия, достигая баланса между лингвистическим стилем и эффективностью коммуникации. Точный перевод устраняет культурные когнитивные пробелы, дополняя уже существующую информацию и обеспечивая повествовательную связность. Имплицитный перевод сокращает избыточную информацию, адаптируется к временным и пространственным ограничениям субтитров и улучшает передачу основного смысла. Исследование предполагает, что перевод субтитров с точки зрения когнитивного контекста – это не только трансформация языковых символов, но и активная адаптация переводчика к культурным когнитивным различиям. Его суть заключается в построении моста межкультурной коммуникации, который является одновременно точным и коммуникативным посредством стратегического выбора, предоставляя ориентир для практики перевода фильмов и телевидения, который имеет как теоретическую глубину, так и практическую ценность.

*Ключевые слова:* **субтитр, когнитивный контекст, стратегия, адаптация, культурные связи**

***Научное исследование особенностей китайской лингвокультуры в массовой рекламе подготовлено при поддержке исследований научно-исследовательской рабочей станции для докторов наук по литературе на иностранных языках «Исследование механизма и значения контекста в китайском переводе русских фильмов и сериалов»***

В условиях глобализации и конвергенции СМИ кино- и телепродукция становятся важнейшими средствами межкультурной коммуникации, а качество их перевода напрямую влияет на эффективность и глубину культурной коммуникации. Среди них перевод субтитров с его многомерной интеграцией «изображения, текста и звука» и непосредственностью пространственно-временного представления стал уникальным и важнейшим направлением в переводоведении. В отличие от перевода печатных текстов, перевод субтитров требует одновременного достижения языковой конверсии, культурной передачи и когнитивной адаптации аудитории в условиях ограниченного экранного пространства и времени воспроизведения, что предъявляет чрезвычайно высокие требования к стратегическому выбору переводчика. Все это как никогда обусловливает актуальность нашего исследования.

Контекст как ключевой элемент языковой коммуникации и культурного распространения претерпел теоретические изменения, открывая разнообразные перспективы для исследований перевода субтитров. С тех пор, как Малиновский предложил понятие «контекст» в 1923 году, научные исследования контекста эволюционировали от внутриязыкового и ситуативного к культурному и интегрированному контекстам. Традиционно контекст рассматривался как статичная структура, охватывающая такие элементы, как лингвистические знания, контекстуальный контекст, социокультурный фон и коммуникативный контекст. Теория релевантности Спербера и Уилсона, основанная на концепции «когнитивного контекста», определяет контекст как «совокупность всех фактов, которые человек может воспринимать и о которых может рассуждать», охватывающих логическую, энциклопедическую и лексическую информацию. Эта динамическая когнитивная перспектива предлагает новый взгляд на механизм передачи информации в межкультурной коммуникации, а именно – суть коммуникации заключается в том, что говорящий преобразует когнитивный контекст получателя посредством новой информации, создавая «контекстный эффект» [3].

Будучи важным средством передачи русской культуры, истории и социальных особенностей, российские фильмы и телесериалы неизбежно сталкиваются с когнитивными различиями в лингвистической логике, культурных образах и социальных нормах при переводе на китайский язык. Ключевым для повышения качества перевода становится то, как переводчики, руководствуясь теорией когнитивного контекста, находят баланс между «верностью» исходного языка и «приемлемостью» целевой аудитории.

Цель статьи – раскрыть внутренние законы перевода субтитров к фильмам и телепередачам с точки зрения когнитивного контекста и предоставить теоретические и методологические рекомендации для практики перевода в межкультурной коммуникации в кино и телепередачах.

Задачи работы:

– проанализировать примеры перевода русских фильмов и телепередач с точки зрения когнитивного контекста;

– выделить и описать стратегии переводчиков, являющиеся эффективными для передачи информации через субтитры;

– определить положительные и отрицательные стороны каждой стратегии, применяемой при переводе поликодового русского текста на китайский язык в форме субтитров.

Используя в качестве корпуса русские классические произведения кино и телевидения, переведенные на китайский язык, в сочетании с теорией перевода текста, анализируются механизм когнитивного контекста и стратегии перевода китайского перевода кино- и телевизионных субтитров.

Научная новизна исследования состоит в выборе теоретического подхода – динамичного когнитивного контекста к анализу приемов перевода субтитров на китайский язык. В работе впервые аргументируется, что переводчики – не только «конвертеры языка», но и «когнитивные координаторы».

Теоретическая значимость состоит в расширении понятийного аппарата теории перевода, в развитии научных представлений о теории когнитивного контекста применительно к субтитрам. Предпереводческий анализ текста и культурные исследования, стратегический выбор и контекстуальная адаптация в процессе перевода, а также прогнозы эффективности коммуникации после перевода – всё это демонстрирует уважение как к культуре исходного языка, так и к целевой аудитории.

Практическая значимость детерминирована важностью полученных результатов в работе переводчиков над современными русскими фильмами и телепередачами, чтобы не допускать культурных ошибок. На конкретных примерах демонстрируется эффективность такой практики перевода, которая выходит за рамки простого символического преобразования, становясь мостом для культурной передачи и духовной связи.

Цель человеческой коммуникации – изменить когнитивные процессы собеседника. Для этого информация, сообщаемая говорящим, должна не только быть новой, но и оказывать влияние на когнитивный контекст получателя. Это влияние называется контекстным эффектом. Малиновский ввёл термин «контекст» в 1923 году. Исследования контекста прошли четыре основных этапа: внутриязыковое контекстное исследование, ситуативное контекстное исследование, культурное контекстное исследование и комплексное контекстное исследование. От внутриязыкового – к экстралингвистическому, от малого контекста – к большому и от единичного контекста – к комплексному, исследования контекстов не ограничиваются традиционной лингвистикой: они расширились, включив в себя семиотику, социолингвистику, лингвокультурологию, прагматику, функциональную лингвистику и многие другие дисциплины. Традиционно контекст считается статичным, «включающим знание языка, лингвистического контекста, знание мира, социально-культурный фон коммуникации и ситуативные элементы, такие как время, место, коммуникатор и стиль речи». Когнитивный контекст, как ключевой элемент теории релевантности, отличается от традиционного контекста. Sperber и Wilson (1986) считают, что контекст – это когнитивная среда, охватывающая логическую, энциклопедическую и лексическую информацию, и представляет собой совокупность всех фактов, которые человек может воспринимать и осмысливать.

Будучи всеобъемлющей формой медиа, объединяющей изображения, текст и звук, кино и телепередачи стали непосредственным носителем межкультурной коммуникации благодаря своим интуитивным характеристикам. Перевод кино и телепередач из разных стран неизбежно провоцирует столкновение и диалог между гетерогенными культурами. Переводчики избирательно используют переводческие стратегии для достижения эффектов отчуждения, одомашнивания или интеграции. В этом процессе контекст как микрокосм культуры проявляет двойной механизм действия: он образует ограничивающие рамки для переводческой деятельности посредством таких измерений, как лингвистическая логика, контекстуальные условия и культурные традиции, а также имплицитно поддерживает процесс перевода посредством контекстных связей, символической интертекстуальности и контекстных подсказок. Переводчики, как ядро переводческой практики, играют ключевую роль в эффективном переводе. «Кормчий души» – при переводе русских субтитров к кино и телепередачам требуется сочетание стратегий: точная адаптация к когнитивному порогу целевой аудитории, явная имплицитная информация и имплицитная трансформация культурно противоречивой информации. В конечном счёте переводчик должен создать идеальный текст субтитров, сочетающий в себе точность и коммуникативную силу.

1. Адаптация к аудитории

В междисциплинарной практике кино- и телепередач, объединяющей языковую конверсию и культурную коммуникацию, роль переводчика сводится не просто к «языковому конвертеру». Скорее, он демонстрирует динамические и многомерные характеристики на этапах предперевода, перевода и постперевода. Меняющийся характер их роли напрямую влияет на качество и коммуникационную эффективность финального перевода.

На этапе предперевода переводчик, прежде всего, выполняет функции «текстового аналитика» и «культуролога». Это двойная роль. Как текстовый аналитик, он должен систематически анализировать повествовательную структуру исходного языка, развитие персонажей и стиль диалогов (например, разговорные выражения, сленг или техническую терминологию), чтобы прояснить связь между развитием сюжета и языковыми символами. Как культуролог, он должен глубоко проникать в культурные образы, социальные обычаи и идеологии, заложенные в драме, например, выявляя метафоры в конкретных исторических контекстах и юмористические моменты, уникальные для региональной культуры. Кроме того, необходимо предвидеть культурный когнитивный порог целевой аудитории, закладывая основу для последующего выбора стратегии перевода. Чтобы помочь

аудитории без проблем насладиться всем произведением, стратегии перевода должны полностью учитывать особенности читателя.

– *Что-то случилось?*

*出了什么事*

– *Если что-то случится...*

要是出了什么事

*Вас бы уже архангелы на том свете встречали.*

*你们早就见上帝去了*

*(Из фильма «Зори здесь тихие», переведён фансабом-группа И Ку).*

Слово «*архангелы*» в субтитрах буквально означает 大天使– посланник, который, согласно западным религиям, должен вести людей по загробной жизни. Китайская аудитория включает христиан, буддистов, последователей других религий и даже неверующих. Поэтому не все понимают статус и роль «*архангелов*» в западных религиозных системах. «*Архангелов*», несомненно, видят только после смерти, поэтому «встречать архангелов» (видеть архангелов) – это эвфемизм («*идти на смерть*»), отражающий культурное и психологическое табу русского народа на то, что связано со смертью. Учитывая, что слово «архангелы» относительно незнакомо китайской аудитории, переводчик заменил его на «*Бог*», достигнув той же риторической функции эвфемизма, сохранив при этом юмористический оттенок. В качестве альтернативы можно обратиться к похожему английскому выражению *to your ancestor* («к вашему предку»). Это выражение переводится как «Идти на встречу с предками», чтобы оправдать ожидания аудитории.

– *Русским людям редко есть что сказать. Алекс*

*俄罗斯人很少leng东西 阿列克斯!*

*(Из сериала «Как я стал русским», переведён группой Субтитр Икра).*

Группы субтитров, как правило, молоды и хорошо разбираются в интернет-сленге. Они знакомы с популярными мемами и смайликами и быстро улавливают последние тренды. Сериал *«Как я стал русским»* в первую очередь ориентирован на молодёжь, которая любит лёгкий и приятный просмотр. Чтобы удовлетворить ожидания и эстетические вкусы целевой аудитории, переводы субтитров часто используют юмористические и развлекательные элементы.

2. Эксплицитный перевод

В процессе перевода переводчик добавляет или расширяет значимые глагольные формы исходного текста, делая их более выразительными и насыщенными. Стратегии эксплицитного перевода при переводе на китайский язык русских субтитров к кино и телепередачам в основном используют аугментацию для добавления неизвестных пресуппозиций и сохранения общих пресуппозиций [4].

Аргументация подразумевает добавление элементов предложения, которые подразумеваются в исходном тексте, но не выражены буквально. Этот подход можно разделить на два аспекта: аргументация и дополнение. Это предполагает добавление контекстных знаний, которых изначально не было, или восполнение недостающих контекстных знаний. Этот подход требует добавления слов только к форме, а не к содержанию.

– *Доброе утро, Юрий Григорьевич.*

*早上好 尤里格里高利耶维奇*

– *У себя?*

*局长在吗*

*(Из фильма «Служебный роман», переведён Киностудии Первого августа).*

Использование в фильме гипертекстовых элементов, таких как визуальные образы, позволяет нам увидеть, как Юрий Григорьевич приходит в офис, вопросительно смотрит на коллегу и шепчет. В его голосе слышны нотки нервозности и предвкушения. В воздухе витает лёгкий аромат кофе, усиливает реалистичность сцены. Дословный перевод текста легко привёл бы к потере смысла и разрозненности изображения.

3. Имплицитный перевод

Имплицитный перевод – это стратегия, противоположная эксплицитному переводу. Она подразумевает, что переводчик опускает или удаляет языковые формы, несущие определённые значения в исходном тексте, чтобы сделать его более имплицитным и лаконичным. Имплицитный перевод при переводе на китайский язык русских субтитров к кино и телепередачам в основном использует метод редукции для удаления избыточной предполагаемой информации и преобразования известной предполагаемой информации. Метод редукции заключается в удалении компонентов предложения, которые существуют по форме, но являются избыточными по содержанию в процессе перевода, что является полной противоположностью методу дополнения, упомянутому выше. Метод редукции можно разделить на два аспекта: «редукция» и «сокращение». С одной стороны, информация должна быть сжата, чтобы воспроизвести основное содержание и центральную идею исходного текста в ограниченном пространстве. С другой стороны, информация должна быть сокращена, и некоторые нерелевантные или даже нерелевантные данные должны быть удалены, чтобы выделить другую, более важную информацию. Необходимо достичь цели: не потерять смысл, а лучше его передать [5].

– *Да, мы очень тепло одеты,*

*是呀 我们穿得特别暖和*

– *Готовы ко всем морозам, стужам.*

*准备好应对严寒了*

*(Из сборника «Следуй за мной – Байкал», переведён группой Субтитр Икра).*

– *Дело в том, что Вика-андролог. Мужской врач.*

*维卡是名男科医生*

*(Из сборника «Мамочки», переведён группой Субтитр Икра).*

Читая печатную литературу, читатели могут свободно контролировать и корректировать время в соответствии со своими читательскими привычками и скоростью чтения. Если что-то непонятно, можно перелистнуть страницу, чтобы проверить и обдумать. При просмотре кино- и телепроизведений зрители обычно могут одновременно следить только за изображением и звуком, в зависимости от скорости воспроизведения (при наличии субтитров необходимо также читать текст). Даже если запутались, они могут не удержаться на текущей сцене или перейти к предыдущей. Вместо этого они могут отвлечься и пропустить последующий сюжет. Поэтому перевод субтитров к кино и телепередачам требует краткости текста, ясности смысла и простоты структуры предложений. Предложения не должны быть слишком длинными.

Когнитивно-контекстуальный подход к переводу можно рассматривать как подчёркивание гуманистического духа и возвращение к сути перевода [6; 7]. Этот подход не только подчёркивает межъязыковой перенос, но и фокусируется на понимании и уважении переводчиком культурного, исторического и социального контекста в процессе перевода. Глубоко анализируя когнитивный контекст исходного текста, переводчик может лучше уловить эмоциональный тон исходного текста, культурные коннотации и авторский замысел, тем самым воспроизводя эти тонкости в языке перевода. Такой подход к переводу требует от переводчика глубокой лингвистической базы, обширных культурных знаний и острого восприятия, что делает перевод не просто переводом слов, но и процессом культурной передачи и духовной связи.

Проведённое исследование подтвердило, что теория когнитивного контекста предлагает более глубокий взгляд на изучение перевода русских субтитров к фильмам и телепередачам, выходящий за рамки традиционной языковой конверсии, раскрывая сущность перевода как межкультурного когнитивного взаимодействия. В рамках теоретического анализа и анализа кейсов в данной статье сделаны следующие выводы.

– Контекст демонстрирует двойной механизм при переводе русских субтитров к фильмам и телепередачам. Будучи ограничивающей структурой, он определяет границы перевода посредством лингвистической логики, культурных традиций и контекстуальных условий, требуя от переводчиков уважения уникальности культуры исходного языка. В качестве вспомогательного инструмента он опирается на контекстные связи, символическую интертекстуальность и ситуативные подсказки, обеспечивая имплицитную основу для стратегического выбора переводчиков и способствуя когнитивной адаптации к целевому тексту. Эта двойственность требует от переводчиков нахождения динамического баланса между «точностью» и «гибкостью».

– Эффективное субтитрирование основано на стратегической адаптации к когнитивному контексту. В контексте перевода русских фильмов и сериалов на китайский язык «адаптация к когнитивному порогу аудитории» является обязательным условием, требующим от переводчиков предугадывать культурный фон и привычки восприятия целевой группы (например, популяризировать религиозные метафоры и целенаправленно выбирать интернет-сленг), чтобы обеспечить соответствие переведенного текста когнитивной среде аудитории. «Явное представление имплицитной информации» является мерой предосторожности, дополняя уже имеющуюся информацию (например, семантически дополняя пропущенные предложения) для устранения культурных когнитивных пробелов и поддержания связности повествования. «Имплицитный культурный конфликт» – это навык, позволяющий сократить избыточную информацию (например, уточнить повторяющиеся выражения) для адаптации к временным и пространственным ограничениям субтитров, выделить основной смысл и избежать когнитивной перегрузки.

– Когнитивно-контекстная перспектива подчёркивает субъективность и человечность переводчика.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении экспериментов по изучению познавательной способности аудитории для количественного анализа контекстуальных эффектов различных стратегий перевода, что обеспечит более точную основу для принятия решений о переводе в межкультурной коммуникации в кино и на телевидении. Именно об этом в настоящее время пишут и российские исследователи [8].

Подводя итог, можно сказать, что теория когнитивного контекста предоставляет теоретический инструмент для перевода субтитров к русским фильмам и телепередачам, который является одновременно объяснительным и практическим.

Библиографический список

1. *Sperber and Wilson. Relevance: Communication and Cognition*. Москва: 北京: 外语教学与研究出版社，2001.
2. *关秀娟. 全译语境作用机制论*. 北京: 科学出版社, 2021.

3. 王汉江. *认知语境的构建*. 安徽农业大学学报, 2002 (1).
4. 关秀娟. *翻译作用研究: 回顾与前瞻*. 哈尔滨学院学报，2015.
5. 关秀娟. *全译语境作用机制论*. 北京: 科学出版社, 2021.
6. 邓若岚, 从认知语境视角看英语翻译中的文化参与. *鄂州大学学报*, 2023 (11).
7. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство Московского государственного университета, 2004.
8. Гудкова А.Р. Возможность развития китайских телесериалов в России. *Вестник. Вестник науки*. 2025; № 1(82): 1266–1274.

References

1. *Sperber and Wilson. Relevance: Communication and Cognition*. Moskva: 北京: 外语教学与研究出版社，2001.
2. 关秀娟. *全译语境作用机制论*. 北京: 科学出版社, 2021.
3. 王汉江. *认知语境的构建*. 安徽农业大学学报, 2002 (1).
4. 关秀娟. *翻译作用研究: 回顾与前瞻*. 哈尔滨学院学报，2015.
5. 关秀娟. *全译语境作用机制论*. 北京: 科学出版社, 2021.
6. 邓若岚, 从认知语境视角看英语翻译中的文化参与. *鄂州大学学报*, 2023 (11).
7. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004.
8. Gudkova A.R. Vozmozhnost' razvitiya kitajskih teleserialov v Rossii. *Vestnik. Vestnik nauki*. 2025; № 1(82): 1266-1274.

*Статья поступила в редакцию 24.08.25*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-452-454

***Khaitmatov B.Kh.,*** *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: raxmatillaev1997@mail.ru*
***Abdullina G.R.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

**ABBREVIATION: HISTORICAL EVOLUTION OF A UNIVERSAL LINGUISTIC PHENOMENON.** The article presents a comprehensive analysis of the historical path of the emergence, formation and development of the phenomenon of abbreviation – the process of formation of abbreviated linguistic units – in the systems of world languages. The study covers a significant chronological period – from the oldest written evidence (Sumerian cuneiform, IV millennium BC) to modern trends in the context of globalization and digitalization. Based on the comparative historical method, the key stages of the evolution of abbreviations in various linguistic traditions are identified, the dominant types of abbreviations (graphic, suspensions, contractures, initial, syllabic) and the factors of their activation (the desire for economy, the needs of administration and science, socio-political transformations, technological progress) are analyzed. Special attention is paid to the specifics of the "abbreviation boom" in the Russian language of the 20th century, associated with revolutionary transformations, and the formation of national abbreviation systems in the Turkic languages in the context of graphic reforms and socio-political changes.

*Key words:* **abbreviation, historical linguistics, word formation, language economy, graphic abbreviations, lexicalization, abbreviation boom, Turkic languages, Russian, digital communication**

***Б.Х. Хаитматов,*** *соискатель, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: raxmatillaev1997@mail.ru*
***Г.Р. Абдуллина,*** *д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

# АББРЕВИАЦИЯ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Статья представляет собой комплексный анализ исторического пути возникновения, становления и развития феномена аббревиации – процесса образования сокращенных языковых единиц в системах мировых языков. Исследование охватывает значительный хронологический период от древнейших письменных свидетельств (шумерская клинопись IV тыс. до н. э.) до современных тенденций в условиях глобализации и цифровизации. На основе сравнительно-исторического метода выявляются ключевые этапы эволюции аббревиации в различных языковых традициях, анализируются доминирующие типы сокращений (графические, суспензии, контрактуры, инициальные, слоговые) и факторы их активизации (стремление к экономии, потребности администрации и науки, социально-политические трансформации, технический прогресс). Особое внимание уделено специфике «аббревиатурного бума» в русском языке XX века, связанного с революционными преобразованиями, и формированию национальных аббревиатурных систем в тюркских языках в контексте графических реформ и общественно-политических изменений.

*Ключевые слова:* **аббревиация, историческая лингвистика, словообразование, языковая экономия, графические сокращения, лексикализация, аббревиатурный бум, тюркские языки, русский язык, цифровая коммуникация**

Актуальность исследования обусловлена всепроникающей ролью аббревиации в современной коммуникации, выступающей мощным инструментом языковой экономии во всех функциональных стилях и сферах человеческой деятельности. Понимание глубинных исторических корней, закономерностей эволюции и факторов, определяющих развитие этого процесса в разных языках, является ключевым для лингвистической теории. Оно позволяет проследить механизмы адаптации языковых систем к экстралингвистическим вызовам (социальным потрясениям, технологическим сдвигам), выявить универсальные и специфические черты словообразовательных процессов, а также углубить знания о межъязыковом взаимодействии и заимствовании.

Цель исследования – систематизировать и представить в концентрированном виде историю возникновения, основные этапы становления и развития явления аббревиации в мировых языках, уделив особое внимание специфике его проявления в русском и тюркских (башкирском, узбекском) языках.

Задачи исследования:

1. Выделить и охарактеризовать основные исторические периоды развития аббревиации, начиная с древнейших времен.

2. Описать ключевые типы языковых сокращений (графические, лексические: суспензия, контрактура, инициальные, слоговые, смешанные) и их эволюцию в различных языковых традициях (античная, средневековая, новоевропейская).

3. Проанализировать ведущие факторы, стимулирующие активизацию аббревиатурных процессов в разные эпохи (экономия ресурсов, практические потребности сфер-лидеров, социально-политические трансформации, технический прогресс).

4. Проследить специфику и причины «аббревиатурного бума» в русском языке послеоктябрьского периода (1920–1930-е гг.) и его последующую эволюцию.

5. Охарактеризовать становление и развитие аббревиатурных систем в тюркских языках (башкирский, узбекский) в XX–XXI веках, выделив ключевые этапы и влияние экстралингвистических факторов (графические реформы, политический контекст).

Научная новизна работы заключается в предоставлении интегрированного обзора многовековой эволюции аббревиации от ее истоков в древнейших цивилизациях (Шумер, Древний Египет, библейские тексты) до современных реалий цифровой коммуникации. Особую ценность представляет сравнительный анализ путей развития и доминирующих моделей аббревиации в индоевропейских (русский, английский) и тюркских языках, выявляющий как общие закономерности (влияние латинской традиции, роль социальных потрясений), так и уникальные особенности, обусловленные спецификой языковой структуры и культурно-исторического контекста.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование вносит существенный вклад в развитие исторической лингвистики, теории словообразования и социолингвистики, систематизирует знания об аббревиации как универсальном лингвистическом механизме, углубляет понимание его исторической динамики и зависимости от широкого спектра экстралингвистических факторов, а также способствует разработке типологии аббревиатурных систем.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть применены в лексикографической практике при создании и анализе исторических и современных словарей сокращений; в преподавании курсов исто-

рии языка, общего языкознания, теории словообразования, социолингвистики; при изучении особенностей официально-делового, научного и публицистического стилей речи; в практике перевода и межкультурной коммуникации для понимания генезиса и функционирования сокращенных номинаций.

Для достижения поставленной цели и решения задач был применен комплекс взаимодополняющих лингвистических методов: историко-эволюционный, сравнительно-исторический, описательный, метод филологического (текстологического) анализа, социолингвистический подход, метод критического анализа научной литературы.

В исторической эволюции аббревиации выделяются следующие основные этапы.

1. Истоки и античность (зарождение и систематизация). Феномен сокращения языковых выражений имеет глубочайшие исторические корни. Уже в древнейших известных системах письменности наблюдается стремление к экономии. Так, процесс пропуска, обозначаемый греческим термином élleipsis, прослеживается в шумерской клинописи IV тысячелетия до н. э. [1, с. 189–190]. Древние евреи активно использовали аббревиатуры в библейский период, а их расцвет пришелся на начало нашей эры и Средневековье [2, с. 45]. Античный мир, особенно Древняя Греция и Рим, стал эпохой систематизации графических сокращений.

В Древней Греции (III в. до н. э. – IX в. н. э.) были разработаны разнообразные методы: произвольное отбрасывание букв (ἀρχ вместо ἀρχοντος), лигатуры (слияние букв, как в MNHMH → NΛHVH), сплетение слогов в монограммы [3].

Древние римляне усовершенствовали греческие практики и внесли ключевые инновации: систематическое применение суспензии (усечение концов слов: *cos.* ← *consul, v.c.* ← *vir clarissimus*), создание специализированных сводов юридических сокращений (Notae iuris), изобретение стенографии Марком Туллием Тироном («тироновы ноты», 63 г. до н. э.), которая просуществовала в различных модификациях до XVI века. Римские практики заложили фундамент для использования латинского алфавита в аббревиации, а некоторые принципы (например, удвоение буквы для множественного числа: vv. ← веков) сохранились до наших дней [4, с. 283–284].

2. Средневековье и Возрождение (кодификация и проникновение в народные языки). Средневековье ознаменовалось широким распространением аббревиации, прежде всего в латыни – языке науки, религии и права. Сам термин *abbreviatura* возник в этот период. Классификация Адриано Каппелли (Lexicon Abbreviaturarum) выделила основные типы: суспензии *(s.p.d.* ← *salutem plurimam dicit)*, контрактуры *(pns* ← *praesens)* и сокращения с надписными буквами (титлами, *fᵒtis* ← *fortis*) [1, с. 191]. Постепенно аббревиация проникает и в народные языки: в среднеанглийском активизируются усеченные слова (*prentice* ← *apprentice*) [4, с. 283–288]. Изобретение книгопечатания (XV в.) стало мощным стимулом для кодификации, примером чему служит Modus Legendi Abbreviature (1475) [5, с. 8–10, 13–14]. Эпоха Возрождения и Новое время закрепили позиции аббревиации: научная революция породила устойчивые терминологические сокращения (*cos* ← *cosinus, sin* ← *sinus*), а к XVII–XVIII векам аббревиатуры прочно вошли в разговорную речь европейских языков. XIX век в англоязычном мире ознаменовался расцветом инициальных сокращений и усечений, а также появлением первых специализированных словарей (1886 г., ~2500 единиц) [5, с. 7–10].

3. Развитие в русском языке (от графики до лексикализации). Эволюция аббревиации в русском языке имеет свою яркую специфику. Ранние формы были преимущественно графическими.

В древнерусский период (XI–XVII вв.) развивается скоропись, использующая титла для сакральных слов и выносные буквы для частотной лексики (*двор, человек*). Исследования палеографов указывают на древность этих практик (возможно, с XI в.) [6, с. 360–374; 7, с. 432, 434].

В XVII–XIX веках графические сокращения широко применяются в официальных документах (*Е.И.В. – Его Императорское Величество*), писцовых книгах. Лексические аббревиатуры как самостоятельные слова начинают активно формироваться лишь к концу XIX – началу XX века в сферах власти (*Госсовет, ГД*), военных структур (*ГУВУЗ*), экономики (*Продамета, Продуголь*), политических партий (*РСДРП(б)*). Первая русская революция (1905–1908 гг.) и Первая мировая война стали катализаторами, породив широко известные сокращения (*эсер, кадет, комполк, ГУГШ, Земгор*) и конструкции типа *РОПиТ* [8, с. 68–69].

4. «Аббревиатурный бум» в русском языке XX века. Октябрьская революция 1917 г. вызвала беспрецедентный «аббревиатурный взрыв», пик которого («золотой век») пришелся на 1920–1930-е гг. Причины этого феномена многогранны:

1. Создание нового государственного аппарата: многословные, идеологически выверенные названия новых институтов (*Всероссийский Центральный исполнительный комитет – ВЦИК*) требовали компактного обозначения.

2. Острая нехватка ресурсов: дефицит бумаги, типографских шрифтов делал экономию на письме необходимостью.

3. Требования оперативной связи: развитие телеграфа диктовало лаконичность сообщений.

4. Идеологический разрыв: отказ от «старых» терминов требовал новых номинаций [9, с. 37–39].

Период 1920–1930-х годов характеризуется доминированием слоговых сокращений (*Главсанупр, завхоз, Желбат*). Аббревиатуры проникают даже в антропонимику, порождая идеологические имена (*Ким – Коммунистический интернационал молодежи, Вилор – Владимир Ильич Ленин организатор революции*), хотя их «неблагозвучие» вызывало критику литераторов (Маяковский, Ахматова) [8, с. 82–97].

В 1930–1940-е годы происходит стабилизация системы, вырабатываются морфонологические нормы, на первый план выходят инициальные аббревиатуры.

В 1950–1960-е годы все типы аббревиатур прочно закрепляются в языке и грамматике, становясь неотъемлемой частью лексикона.

В конце XX–XXI века аббревиатуры полностью интегрированы во все стили речи. Помимо номинативной функции, они активно используются для экспрессии, иронии, создания языковой игры (шутливые расшифровки: *ИВАН – Институт востоковедения АН, ЗАМКОМПОМОРДЕ*) [10, с. 159]. Наблюдается новая волна неологизмов, обусловленная технологическим прогрессом (IT, интернет) и глобализацией [11, с. 75; 12, с. 26]. Развивается лексикография сокращений.

Что касается аббревиации в тюркских языках, в частности, в узбекском и башкирском, следует отметить, что эволюция аббревиатурных систем в этих языках тесно связана с кардинальными общественно-политическими изменениями XX века и реформами письменности [13, с. 7–9].

1. В досоветский период (до 1920 г.) использование аббревиатур было крайне ограниченным, преимущественно наблюдалось в религиозной и административной сферах под влиянием арабской письменной традиции (орхоно-енисейские идеограммы, логограммы).

2. Раннесоветский период (1920–1940 гг.) характеризуется массовым заимствованием советской политической, экономической и административной терминологии, включая аббревиатуры из русского языка. Переход с арабской графики на латиницу (яналиф) в 1920–1930-х гг. создал технические предпосылки для более активного использования сокращений, хотя арабская графика первоначально сдерживала этот процесс.

3. Зрелый советский период (1940–1980 гг.). Переход на кириллицу стал мощным катализатором для стабилизации и глубокой интеграции аббревиатурных систем в структуру тюркских языков, в частности узбекского и башкирского. Наряду с заимствованиями активно создаются кальки и полукальки с русского, а также аббревиатуры на местном языковом материале. Существенно расширяются сферы их употребления.

4. Позднесоветский (1980–1991 гг.) и постсоветский периоды (с 1991 г.) ознаменованы формированием национальных аббревиатурных систем, отражающих новые реалии независимых государств. В эти годы наблюдается мощное влияние глобализации и интернет-коммуникации на процессы аббревиатурообразования, приводящее к заимствованию международных акронимов и созданию собственных неологизмов в новых сферах (технологии, бизнес, средства массовой информации) [14, с. 17–18].

Проведенный исторический анализ неоспоримо подтверждает фундаментальную укорененность и универсальный характер аббревиации как неотъемлемого и высокоадаптивного коммуникативного механизма человеческого языка. Ее эволюция представляет собой закономерный и непрерывный процесс адаптации языковых систем к насущным потребностям общества под влиянием комплекса таких ключевых факторов, как стремление к экономии, практические потребности конкретных сфер, глубокие социально-политические трансформации, технический прогресс, процесс лексикализации.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Считаем, что полученные результаты будут представлять интерес для лингвистов, изучающих различные языковые процессы, преподавателей-филологов, переводчиков. Перспективами дальнейших исследований являются следующие направления: 1) цифровая аббревиация (комплексное изучение влияния интернет-коммуникации, мессенджеров и социальных сетей на процессы аббревиатурообразования в разных языках; анализ новых типов сокращений (акронимы, акрофразы, эмодзи как семиотические сокращения), их прагматики и скорости распространения); 2) прагматика и стилистика (углубленный анализ прагматических функций (экспрессия, ирония, идентификация группы) и стилистической дифференциации аббревиатур в современных медиа-дискурсах (новости, блоги, реклама) и профессиональных сленгах (IT, финансы, медицина)); 3) расширение ареала исследования (углубленное изучение истории, специфики и современных тенденций аббревиации в других тюркских (казахский, турецкий, азербайджанский), восточных (арабский, китайский, японский) и менее изученных языках мира, а также выявление универсальных и уникальных черт).

Библиографический список


1. Блох М.Я., Сергеева Т.С. Аббревиация как продуктивный способ словообразования в истории европейских языков. *Известия ВУЗов.* Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014; № 1 (29): 186–199.
2. Селищев А.М. *Язык революционной эпохи: из наблюдений над русским языком последних лет (1917–1926).* Москва: Работник просвещения, 1928.
3. Сокращения. *Словарь классических древностей*. Available at: https://gufo.me/dict/lubker/Сокращения
4. Ракитина Н.Н. Исторические предпосылки возникновения и этапы развития английской аббревиатуры. *Проблемы истории, филологии, культуры.* 2006; № 16-3: 283–288.

5. Борисов В.В. *Аббревиация и акронимия: Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках*. Москва: Воениздат, 1972.
6. Черепнин Л.В. *Русская палеография:* учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Гос. издательство политической литературы, 1956.
7. Гранстрем Е.Э. Сокращения древнейших славяно-русских рукописей. *Труды отдела древнерусской литературы*. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1954; Т. 10: 427–434.
8. Алексеев Д.И., Бахтурина Р.В., Голанова Е.И. и др. *Русский язык и советское общество: Социологическое исследование. Словообразование современного русского литературного языка*. Москва: Наука, 1968.
9. Никишина С.А. Аббревиатуры: генезис, словообразовательный статус, морфемная структура, тематические группы, употребление и прогнозы. *Вестник НВГУ.* 2011; № 4: 37–47.
10. Ганноха И.В. История развития аббревиации как способа словообразования в английском и русском языках. *Science Time*. 2015; № 4 (16): 154–160.
11. Тибилова М.И. Аббревиатура как категория словообразования (объем и содержание понятия). *Известия Южного федерального университета*. Филологические науки. 2009; № 2: 75–79.
12. Зайцева Е.А., Долгова Е.Ю. О некоторых особенностях образования аббревиатур в русском языке начала XXI века. *Вестник ВУиТ.* 2012; № 4 (11): 26–31.
13. Аликулов З.А. *Аббревиатуры в современном узбекском литературном языке.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ташкент: Ташкенткнигоиздат, 1976.
14. Фатхуллина Ф.Р. *Новые слова в современном башкирском языке (конец XX – начало XXI вв.)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.

References

1. Bloh M.Ya., Sergeeva T.S. Abbreviaciya kak produktivnyj sposob slovoobrazovaniya v istorii evropejskih yazykov. *Izvestiya VUZov.* Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2014; № 1 (29): 186-199.
2. Selischev A.M. *Yazyk revolyucionnoj `epohi: iz nablyudenij nad russkim yazykom poslednih let (1917-1926).* Moskva: Rabotnik prosvescheniya, 1928.
3. Sokrascheniya. *Slovar' klassicheskih drevnostej.* Available at: https://gufo.me/dict/lubker/Sokrascheniya
4. Rakitina N.N. Istoricheskie predposylki vozniknoveniya i `etapy razvitiya anglijskoj abbreviatury. *Problemy istorii, filologii, kul'tury.* 2006; № 16-3: 283-288.
5. Borisov V.V. *Abbreviaciya i akronimiya: Voennye i nauchno-tehnicheskie sokrascheniya v inostrannyh yazykah*. Moskva: Voenizdat, 1972.
6. Cherepnin L.V. *Russkaya paleografiya:* uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Gos. izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1956.
7. Granstrem E.`E. Sokrascheniya drevnejshih slavyano-russkih rukopisej. *Trudy otdela drevnerusskoj literatury*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1954; T. 10: 427-434.
8. Alekseev D.I., Bahturina R.V., Golanova E.I. i dr. *Russkij yazyk i sovetskoe obschestvo: Sociologicheskoe issledovanie. Slovoobrazovanie sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1968.
9. Nikishina S.A. Abbreviatury: genezis, slovoobrazovatel'nyj status, morfemnaya struktura, tematicheskie gruppy, upotreblenie i prognozy. *Vestnik NVGU.* 2011; № 4: 37-47.
10. Gannoha I.V. Istoriya razvitiya abbreviacii kak sposoba slovoobrazovaniya v anglijskom i russkom yazykah. *Science Time*. 2015; № 4 (16): 154-160.
11. Tibilova M.I. Abbreviatura kak kategoriya slovoobrazovaniya (ob`em i soderzhanie ponyatiya). *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Filologicheskie nauki. 2009; № 2: 75-79.
12. Zajceva E.A., Dolgova E.Yu. O nekotoryh osobennostyah obrazovaniya abbreviatur v russkom yazyke nachala XXI veka. *Vestnik VUiT.* 2012; № 4 (11): 26-31.
13. Alikulov Z.A. *Abbreviatury v sovremennom uzbekskom literaturnom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tashkent: Tashkentknigoizdat, 1976.
14. Fathullina F.R. *Novye slova v sovremennom bashkirskom yazyke (konec XX – nachalo XXI vv.)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.

*Статья поступила в редакцию 31.08.25*

УДК 81-119 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-454-456

***Arguneev E.P.**, teaching assistant, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: arguv@yandex.ru*

**ASSOCIATIVE FIELD AS A LINGUISTIC MODEL OF PRIMARY PERCEPTION OF CREOLIZED TEXTS.** The article reveals a problem of studying the associative field as a linguistic model of the primary perception of creolized texts. The author's work is based on fundamental ideas about the associative field in linguistics, as well as about perception in psychological science. Based on a psycholinguistic associative experiment in which 10 stimulatory creolized texts were used and 100 recipients participated, the author describes the process of primary perception through the formation and analysis of a linguistic model of the associative field. Using the example of two creolized texts, the author reveals the structure of the field represented by the core, periphery, negative, positive and single reactions. The author comes to the conclusion that the nuclear zone includes thematic groups corresponding to an iconic or verbal text; the periphery consists of thematic groups reflecting the directions of movement of perception from the core, which is expressed by thematic heterogeneity. The structure of the associative field is also represented by a positive or negative assessment of the CT content, which is reflected by evaluative vocabulary and emotionally colored nominative sentences. Single reactions reflect the directions of movement of the associative connection from the core to the infinite limit.

*Key words:* **psycholinguistics, associations, perceptions, creolized text**

***Э.П. Аргунеев,** преп., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: arguv@yandex.ru*

# АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРВИЧНОГО ВОСПРИЯТИЯ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ

В статье раскрывается проблема изучения ассоциативного поля как лингвистической модели первичного восприятия креолизованных текстов. В работе автор опирается на фундаментальные представления об ассоциативном поле в лингвистике, а также о восприятии в психологической науке. На основе психолингвистического ассоциативного эксперимента, в котором использовано 10 стимульных креолизованных текстов и участвовало 100 реципиентов, автор описывает процесс первичного восприятия посредством формирования и анализа лингвистической модели ассоциативного поля. На примере двух креолизованных текстов автор раскрывает структуру поля, представленного ядром, периферией, отрицательными, положительными и единичными реакциями. Автор приходит к выводам о том, что в ядерную зону входят тематические группы, соотносящиеся с иконическим или вербальным текстом; периферия состоит из тематических групп, отражающих направления движения восприятия от ядра, что выражается тематической неоднородностью. Структура ассоциативного поля также представлена положительной или отрицательной оценкой содержания креолизованных текстов, что отражается оценочной лексикой, эмоционально окрашенными номинативными предложениями. Единичные реакции отражают направления движения ассоциативной связи от ядра к бесконечному пределу.

*Ключевые слова:* **психолингвистика, ассоциации, восприятия, креолизованный текст, лингвистическая модель, ассоциативное поле**

Ассоциации являются объектом изучения многих лингвистических и психологических исследований. В психологической науке ассоциации представляют собой результат взаимодействия отдельных психических процессов, чувств, представлений, мыслей, образовавшихся под воздействием слова-стимула. Ассоциация рассматривается как один из основных феноменов восприятия. В лингвистической науке обращение к ассоциациям и ассоциативным рядам отмечается в структурализме, психологизме. В настоящее время в науке описаны следующие аспекты: типы ассоциативных рядов, взаимодействие ассоциатов, отражение авторской и языковой картин мира, специфика восприятия.

Прочитанное выражение или слово, увиденный креолизованный текст являются стимулом для порождения «множества ассоциации, совокупность которых составляет ассоциативное поле» [1, с. 14]. Ассоциативное поле подробно изучено в трудах К.А. Бурнаевой [2], Н.Е. Гордиевского [3], И.Н. Дьяченко, Ю.Н. Караулова [4], О.В. Курбановой и А.М. Фатуллаевой [5].

В ассоциативном поле есть наиболее важные и частотные ассоциации, которые составляют его ядро. Исследователи считают, что даже одна и та же ассоциация не случайно повторяется разными людьми. Менее частотные ассоциации относят к периферийной зоне ассоциативного поля. Несмотря на то что единичные реакции встречаются редко, они также важны для изучения языка. Большинство из них продолжает направления ассоциирования, заданные ассоциациями из центральной зоны.

Таблица 1

Статистические данные распределения ассоциаций и отказов в реакции

| | КТ 1 | КТ 2 | КТ 3 | КТ 4 | КТ 5 | КТ 6 | КТ 7 | КТ 8 | КТ 9 | КТ 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| А | 85 | 92 | 94 | 96 | 119 | 95 | 388 | 90 | 90 | 80 |
| О | 18 | 8 | 6 | 4 | 0 | 5 | 0 | 10 | 10 | 20 |

*Условные обозначения: КТ – креолизованный текст; А – ассоциации; О – отказ в реакции.*

Актуальность исследования заключается в том, что исследование ассоциативного поля, вызванного стимулом, представленным креолизованным текстом, даст возможность проследить особенность восприятия, а именно: способ образования образа, умозаключения. Воспринимаемый креолизированный текст в силу своей поликодовой структуры способен создать разное по объему и размеру ассоциативное поле, которое в дальнейшем индивидуумом преобразуется в процессе смыслового восприятия, которое изучалось Д.Е. Мерзляковым [6], А.Г. Сониным [7] и другими.

Цель работы – исследовать ассоциативное поле в качестве лингвистической модели первичного восприятия креолизованных текстов.

Исходя из этого, поставлены соответствующие задачи исследования: провести психолингвистический эксперимент, классифицировать реакции и распределить в ассоциативном поле, рассмотреть материал исследования с точки зрения лингвистической модели первичного восприятия стимульного материала.

Научная новизна работы заключается в том, что результаты исследования дают возможность проследить особенность восприятия и способы образования образа, умозаключения. Кроме того, воспринимаемый креолизированный текст способен создать разное по объему и размеру ассоциативное поле, которое образуется у индивидуумов и преобразуется в процессе смыслового восприятия.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в разработку таких областей, как психолингвистика, лингвосинергетика, лингвистика рекламы, теория дискурса. Результаты обогащают теоретические представления о природе текстов, состоящих из двух или более семиотических систем.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования основных выводов анализа текста в преподавании курсов лекций по общему языкознанию, теории текста, теории языка, психолингвистики, теории речевого воздействия, спецкурсах по прикладной лингвистике, теории и практике рекламы, анализу текста. Результаты данного исследования могут быть использованы специалистами в сфере маркетинга и рекламы, маркетинга в социальной сети для составления креолизованных текстов (рекламы).

Специфика темы статьи определила использование комплексного методологического подхода, включающего в себя следующие методы и приемы: теоретический анализ научных трудов, компонентный анализ содержания и структуры креолизованных текстов (КТ), эксперимент, визуализация ассоциативного поля. Основным методом исследования послужил психолингвистический эксперимент.

В экспериментальном исследовании приняли участие 100 реципиентов. Выборка исследования может считаться сбалансированной, так как пропорционально представлена мужчинами (49%) и женщинами (51%) разных возрастов (от 18 до 56 лет) и профессиональной принадлежности. Каждый реципиент был проинструктирован и подписал информационное согласие на участие в исследовании, согласно которому мог отказаться от участия на любом этапе, не отвечать на любые вопросы по тому или иному стимульному материалу. Последнее засчитывалось за отказ в реакции, что учитывалось при описании результатов исследования. В качестве стимульного материала методом сплошной выборки отобрано 10 текстов, являющихся рекламными баннерами и социальной рекламой. Данные материалы не нарушают Федеральный закон «О рекламе». Использованы согласно пункту 1 статьи 1274 части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации: указаны авторы КТ и источники заимствования.

Рис. 1. Ассоциативное поле первого стимульного материала

Статистика распределений реакций и отказов в реакции представлена в таблице 1. Общее количество ассоциаций – 1229, отказов в реакции – 81.

Перейдем к анализу реакций на первый стимульный материал. Ассоциативное поле имеет ядро (рис. 1), в которое входят частотные реакции, и периферию, а также проявляется в многообразии тематических, оценочных, семантических связей, что выражает специфику восприятия текста. В данном случае ядро поля представлено тематической группой «Реклама». Например: *рекламная афиша, реклама, очередная реклама* и т. д. Такие реакции составили 48% из данной выборки.

Периферия представлена различными тематическими связями.

1. «Изучение иностранного языка». Данная тематическая группа содержит реакции, отражающие содержание текста. Например: *набор в группу для обсуждения различных тем на другом языке; школа, где обучают английскому языку; клуб разговоров; разговорный клуб; специальный клуб; иностранный; английский язык; разговорный клуб; начальный уровень английского; разговорный клуб из 2010 года; с учёбой.* Такие реакции составили 11% из данной выборки.

2. «Запрет». В данную тематическую группу вошли ассоциации, связанные с запретом. Например: *запрещающая картинка как будто; что-то запрещенное; предупреждение чего-то, запрещение; отказ в кредите.* Такие реакции составили 8% из данной выборки.

3. «Природа». Данная тематическая группа представлена ассоциациями, содержащими наименования объектов и явлений природы. Например: *идёт дождь; дождь; вода; вкусный источник чистой воды; горы; небо.* Такие реакции составили 6% из данной выборки.

4. «Новость». Данная тематическая группа представлена ассоциациями, связанными с новостями. Например: *как будто фейковую новость опровергают; срочная новость; информационный плакат; спам; постер.* Такие реакции составили 6% из данной выборки.

5. «Город». Данная группа представлена реакциями, содержащими лексему «город», а также тематически и семантически приближенные слова и словосочетания. Например: *город; что-то связано с городом и городской жизнью; Big Ben; Нью-Йорк; Англия.* Такие реакции составили 2% из данной выборки.

6. «Закрыто». Данная тематическая группа представлена ассоциациями, выражающими недоступность. Например: *закрыто; что-то закрылось*. Такие реакции составили 2% из данной выборки.

Негативная оценка выражена в 14% реакций. Например: *как будто что-то негативное случилось; тревога; опасность; агрессия; печать, унижающая личность; отторжение; зной; абсурд; изображение больше похоже на афишу какого-то триллера или фильма ужасов; грусть; напряжение; телефон спасения; равнодушие; иностранщина*.

Единичными реакциями стали: *детективный роман; любой всевозможный заработок; что-то связанное с опросом; слон; отдых; магазин техники или чего-то про компьютеры; позвонить*. Такие реакции составили 3% из данной выборки.

Как видно, ядро ассоциативного поля первого текста состоит из ассоциаций, связанных с рекламой (48% реакций). Такие данные позволяют говорить о том, что реципиенты стремятся к обобщенному восприятию рекламных текстов.

Ядро ассоциативного поля второго текста представлено тремя тематическими группами. Тематическая группа «Реклама» состоит из ассоциаций, связанных с рекламной деятельностью в различных социально-бытовых областях. Например: *реклама; реклама спортивной одежды; спортивная реклама; реклама магазина модной одежды; типичная простенькая по исполнению реклама; спортивный товар*; *анонс спортивного мероприятия*. Такие реакции составили 22% из данной выборки.

Тематическая группа «Спорт» представлена реакциями, выраженными словами и словосочетаниями, содержащими в своей семантике коннотации: *спорт; спортивный марафон; соревнования; олимпиада соревнованиях борьба; спортсмен; футбол; бокс; игра; баскетбол; футбольное поле; бьем рекорды; чемпион.* Такие реакции составили 21% из данной выборки.

Тематическая группа «Скидка» состоит из ассоциаций, опосредованных вербальным компонентом, выражающих значение «снижение цены». Например: *скидка; акция; крутое предложение; распродажа; хорошая скидка; новость о скидках на спортивную одежду; 30% скидка*. Такие реакции составили 20% из данной выборки.

В периферию ассоциативного поля входят следующие группы ассоциаций.

1. Тематическая группа «Изучение английского» представлена реакциями, содержащими лексемы «изучение», «английский». Например: *быстрые курсы изучения языка; изучение английского; быстрота в изучении языка; доступность обучения; быстрота в изучении языка*. Такие реакции составили 9% из данной выборки.

2. Тематическая группа «Скорость» представлена ассоциациями, отражающими быстроту достижения чего-либо. Например: *скорость; скорость результата; быстрота; быстрые курсы*. Такие реакции составили 4% из данной выборки.

Отрицательные ассоциации, выраженные негативными эмоциями и оценкой, составили 11% из данной выборки. Например: *неприятно смотреть на потного мужчину; устаревший эффект с жёлтым фрагментом и мультяшным шрифтом; зло; агрессия; борьба; напряжение; недоумение; настороженность; неприязнь; некачественно; дешево; страх*. Положительные ассоциации, выраженные положительными эмоциями и оценкой, составили 5% из данной выборки. Например: *победа; радость; позитив; хорошо; восхищение; легкость; гордость*. Единичными реакциями стали: *негр; Снуп Дог; мужчина; атмосфера нулевых от желтого стикера; борьба; как дам; комиксы; жёлтый; привлекает внимание, но негативных ассоциаций не возникает; Америка; гуманитарка*. Такие реакции составили 8% из данной выборки.

В данном случае мы видим, что ядро ассоциативного поля составляют несколько тематических групп, представляющих важный аспект восприятия КТ. Периферийные ассоциации отражают вероятностные деривационные связи, порожденные в процессе восприятия.

Анализ материала исследования показал особенности первичного восприятия, выраженного в структуре ассоциативного поля. Ядерную зону составляют частотные реакции, объединяющиеся тематические группы. Лексико-синтаксический состав ассоциатов разнообразен, представлен как словами, так и полными предложениями. В данную зону входят тематические группы, соотносящиеся с иконическим или вербальным компонентом текста. В ходе анализа реакций выявлено, что ассоциативные поля рекламных текстов в большей степени содержат тематическую группу «Реклама», которая представлена ассоциациями, выраженными лексемами, относящимися к рекламной деятельности. Ядро представлено ассоциациями, опосредованными иконическими компонентами: например, ядерная зона второго и третьего представлена тематическими группами: «спорт», что определяется изображением спортсмена; «школа», что вызвано изображением ученика. Наиболее тематически разносторонне ядерная зона представлена в ассоциативных полях социальной рекламы, что обусловлено эмоциональной и содержательной стороной стимульного материала.

Периферия ассоциативных полей состоит из менее частотных реакций. Тематические группы отражают направления движения восприятия от ядра, что выражается тематической неоднородностью. Качественно наименования групп соотносятся с элементами или фрагментами текста. Реакции, относящиеся к данной зоне, транслируют знания и опыт реципиентов о событии или ситуации, представленной в креолизованном тексте.

Структура ассоциативного поля также представлена положительной или отрицательной оценкой содержания КТ, что отражается оценочной лексикой, эмоционально окрашенными номинативными предложениями. При выражении оценки используются различные части речи, в частности, имена прилагательные, наречия, модальные слова. В целом единицы выражения оценки и эмоции представляют собой разные уровни языка. Коннотация оценочности обусловливается личным отношением реципиентов к содержанию текста.

Малочисленные реакции являются важным показателем в создании образа в процессе восприятия КТ. Единичные реакции отражают направления движения ассоциативной связи от ядра к бесконечному пределу.

В целом ассоциативное поле представляет собой лингвистическую модель, фиксирующую связи между реакциями, отражающую реальное сознание в процессе прочтения креолизованного текста. Условиями первичного восприятия, которые влияют на образование ассоциативного поля, являются эмоциональная сфера, выражающаяся в положительных и отрицательных оценочных реакциях, узнаваемые образы и стимулы, представленные в вербальном и коническом компонентах и создающие умозаключение, которое образуется раньше, чем происходит осмысление.

В целом цель наших исследований достигнута, сформулированные в работе задачи решены. Полученные результаты вносят определенный вклад в изучение специфики восприятия креолизованного текста. Перспектива исследования видится во включении стандартизированных психологических методик, позволяющих изучить индивидуальные особенности мышления личности, которые расширят представления о восприятии языковых единиц. Вместе с этим видится актуальность исследования трехкомпонентных (иконическая, вербальная, аудиальная) сложных текстовых образований.

Библиографический список


1. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
2. Бурнаева К.А. Ассоциативное поле как способ моделирования фрагмента языкового сознания. *Lingua mobilis*. 2011; № 6: 51–58.
3. Гордиевский Н.Е., Дьяченко И.Н. К вопросу о специфике ассоциативного поля. *Языки и литература в поликультурном пространстве*. 2021; № 7: 33–36.
4. Караулов Ю.Н. *Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети*. Москва, 2000.
5. Курбанова О.В., Фатуллаева А.М., Раджабова Г.С. К вопросу о лингвистических ассоциациях в русском языке как иностранном. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Общественные и гуманитарные науки. 2018; № 4: 75–79.
6. Мерзляков Д.Е., Игнатова Е.С. Смысловое восприятие креолизованного текста как психологическая проблема. *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*. 2017; № 1: 592–597.
7. Сонин А.Г. *Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект*. Москва: Институт языкознания РАН, 2005.


References


1. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': OOO «Piligrim», 2010.
2. Burnaeva K.A. Associativnoe pole kak sposob modelirovaniya fragmenta yazykovogo soznaniya. *Lingua mobilis*. 2011; № 6: 51-58.
3. Gordievskij N.E., D'yachenko I.N. K voprosu o specifike associativnogo polya. *Yazyki i literatura v polikul'turnom prostranstve*. 2021; № 7: 33-36.
4. Karaulov Yu.N. *Pokazateli nacional'nogo mentaliteta v associativno-verbal'noj seti*. Moskva, 2000.
5. Kurbanova O.V., Fatullaeva A.M., Radzhabova G.S. K voprosu o lingvisticheskih associaciyah v russkom yazyke kak inostrannom. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Obschestvennye i gumanitarnye nauki. 2018; № 4: 75-79.
6. Merzlyakov D.E., Ignatova E.S. Smyslovoe vospriyatie kreolizovannogo teksta kak psihologicheskaya problema. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika*. 2017; № 1: 592-597.
7. Sonin A.G. *Ponimanie polikodovyh tekstov: kognitivnyj aspekt*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2005.


*Статья поступила в редакцию 05.09.25*

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-456-458

***Sultanbaeva Kh.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: sultanxv@mail.ru*
***Gimasheva G.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: saginbaeva.guldaniya@mail.ru*

**THE CONCEPT OF "TUI" (WEDDING) IN BASHKIR LINGUOCULTURE.** The article provides a comprehensive linguistic and cultural analysis of the concept of "Tui" (Wedding) in the Bashkir linguistic worldview. The study is based on the analysis of a wide range of phraseological units and the paremiological fund of the Bashkir language, which act as a valuable source for the reconstruction of deep meanings and cultural attitudes associated with the institution of marriage. The concept of "Tui" is considered as a multidimensional mental formation, the structure of which includes not only the act of marriage, but also the categories fundamental to human existence: the birth of a new life and procreation, as well as the symbolic completion of the life cycle, metaphorically interpreted as the "last wedding". The work describes in detail the core and periphery of the concept, identifies its key features such as solemnity, feast, ritual, kinship, and analyzes their verbalization in stable expressions. It is proved that this concept is a complex complex of morally colored rituals and customs that have rich symbols and reflect the socio-cultural, economic and ethnic norms of the Bashkir people in the field of family and marriage relations.

*Key words:* **Bashkir linguistics, culture, linguoculturology, concept, "tui" concept, phraseology, paremiology, proverb, wedding ceremony**

***Х.В. Султанбаева,*** *д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: sultanxv@mail.ru*
***Г.М. Гимашева,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: saginbaeva.guldaniya@mail.ru*

# КОНЦЕПТ «ТУЙ» («СВАДЬБА») В БАШКИРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В данной научной статье осуществляется комплексный лингвокультурологический анализ концепта «Туй» («Свадьба») в башкирской языковой картине мира. Исследование базируется на анализе широкого пласта фразеологических единиц и паремиологического фонда башкирского языка, которые выступают в качестве ценного источника для реконструкции глубинных смыслов и культурных установок, связанных с институтом брака. Концепт «Туй» рассматривается как многомерное ментальное образование, структура которого включает в себя не только акт вступления в брак, но и фундаментальные для человеческого бытия категории: рождение новой жизни и продолжение рода, а также символическое завершение жизненного цикла, метафорически осмысляемое как «последняя свадьба». В работе детально описывается ядро и периферия концепта, выявляются его ключевые признаки, такие как торжественность, пир, ритуал, родство, и анализируется их вербализация в устойчивых выражениях. Доказывается, что данный концепт представляет собой сложный комплекс башкирских нравственно окрашенных обрядов и обычаев, символизирующих социально-культурные, экономические и этнические нормы в сфере семейно-брачных отношений.

*Ключевые слова:* **башкирское языкознание, культура, лингвокультурология, концепт, концепт «туй», фразеологизм, паремиология, пословица, свадебная обрядность**

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к изучению взаимосвязи языка, сознания и культуры. Концепты как ментальные единицы, хранящие культурно-значимую информацию, являются ключом к пониманию национального менталитета. Исследование концепта «Туй» («Свадьба») представляет особый интерес, поскольку свадебная обрядность является одним из наиболее консервативных и значимых элементов традиционной культуры, в котором аккумулируются исторический опыт, морально-этические нормы и мировоззренческие установки народа.

Целью исследования является выявление специфики реализации и языковой объективации концепта «Туй» («Свадьба») в башкирской лингвокультуре через анализ фразеологических и паремиологических единиц.

Задачи исследования:

1. Определить место и роль концепта «Туй» в системе ценностей башкирского народа.
2. Систематизировать и классифицировать фразеологизмы и пословицы, репрезентирующие данный концепт.
3. Выявить основные конститутивные признаки и тематические группы, формирующие структуру концепта.
4. Проанализировать культурно-специфические черты, отраженные в языковых единицах.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые проводится целостный лингвокультурологический анализ концепта «Туй» на материале всего корпуса релевантных фразеологических и паремиологических единиц башкирского языка, что позволяет создать его комплексную семантическую модель.

Теоретическая значимость состоит в углублении теории концепта и расширении представлений о башкирской языковой картине мира. Результаты работы могут способствовать дальнейшим исследованиям в области лингвокультурологии, этнолингвистики и межкультурной коммуникации.

Практическая значимость заключается в возможности использования материалов и выводов исследования в учебных курсах по межкультурной коммуникации, лексикологии, фразеологии башкирского языка, а также при создании лингвокультурологических словарей и пособий.

В работе применяется комплекс методов, адекватных поставленным задачам: метод концептуального анализа для выявления структуры и содержания концепта; описательный метод с приемами наблюдения, обобщения и классификации языкового материала; лингвокультурологический анализ для интерпретации языковых фактов в культурном контексте; компонентный анализ для выявления семантики языковых единиц.

Изучение взаимосвязи языка и культуры приобретает все большую значимость в современной лингвистике. Исследование концептов в различных текстах и дискурсах является одним из ключевых направлений в этой области [1]. Лексико-семантический и историко-этимологический анализ концепта «Туй» («Свадьба») позволяет выявить его сложную структуру и эволюцию. Первоначально в основе этого понятия лежали представления о торжестве, семейном празднике и пире. В башкирской лингвокультуре «Туй» («Свадьба») со временем трансформировался в семейно-бытовой обряд, знаменующий важные этапы жизненного цикла человека, сохраняя при этом свою культурную значимость [2].

Ф.Х. Хасанова подчеркивает, что концепт «Туй» («Свадьба») играет центральную роль в формировании сложной лингвокультурной системы, отражающей ценности и смыслы башкирской культуры: *туй* ‘свадьба’, *туйсы* ‘свадьба’, *туй мул* ‘богатая свадьба’, *туй уйнау* ‘играть свадьбу’, *туй яһау* ‘устраивать свадьбу’, *йәшлек туйы* ‘свадьба молодости’, *кеше үлеме – һуңғы туйы* ‘смерть человека – последняя свадьба’ [3].

Фразеологические явления являются частью языковой картины мира. Концепт «Туй» («Свадьба») является сложным ментальным образованием, обладающим рядом конститутивных признаков, которые частично совпадают и пересекаются в русской и башкирской лингвокультурах. Далее мы рассмотрим некоторые особенности концепта «Туй» («Свадьба») в языковой картине мира, используя фразеологический материал.

В башкирской лингвокультуре понятие свадьбы объясняется следующим образом: *туй – тантаналы байрам* (торжественный праздник); *туй – яңы ғаилә ҡороу* (создание новой семьи); *туй – үҙенсәлекле йола, ғөрөф-ғәҙәт, ваҡиға* (особенный обычай, традиция, событие); *туй – табын* (пир, застолье); *туй – никах теркәү* (регистрация брака); *туй – нәҫелде дауам итеү* (продолжение рода) [2].

В башкирском языке функционируют следующие фразеологические единицы, связанные с концептом «Туй» («Свадьба»): 1) *йорт күрһәтеү* ‘показ дома’. Туйға тиклем ҡоҙаларҙы кейәү өйөнә саҡырып, ҡунаҡ итеп, бүләк биреү ‘Приглашение сватов в дом жениха до свадьбы, угощение и вручение подарков’ [4, с. 219]; 2) *көн дә байрам, көн дә туй кемгә* ‘каждый день праздник, каждый день свадьба для кого-то’. Гел генә кәйеф-сафа ҡороп, эште онотоп йәшәгән кешегә ҡарата кире баһа менән әйтелә ‘Говорится с негативной оценкой о человеке, который постоянно веселится, забыв о работе’. Пример: *Уға [баярға] ни көн дә байрам, көн дә туй инде, – тине Сөнәғәт, еҙнәһенең һүҙенә яуап итеп* ‘«Ему [боярину] каждый день праздник, каждый день свадьба», – сказал Сунагат, отвечая на слова своего зятя’ (Дж. Киекбаев) [4, с. 169]; 3) *ҡотло булһын* ‘пусть будет благословенно’. Байрам, туй булғанда, берәй әйбер алғанда әйтелгән теләк. Туй ҡотло булһын! ‘Пожелание, произносимое при покупке чего-либо на праздник или свадьбу. Пусть свадьба будет благословенной!’ [4, с. 169]; 4) *ҡыҙыл туй* ‘красная свадьба’. Яңыса үткәрелгән йәштәр туйы. ‘Свадьба молодежи, проведенная по-новому’. Пример: *Ҡыҙыл туй бит ул – бығаса йәшәп килгән ҡыҙ һатыу кеүек иң хурлыҡлы йолаға ҡаршы ут асыу тигән һүҙ* ‘Красная свадьба – это противостояние позорному обычаю продажи невесты, существовавшему до сих пор’ (З. Биишева) [4, с. 229]; 5) *сүбәк һатыусы* диал. ‘продавец субека (диалект)’ Туйға саҡырылмай килгән кеше ‘Человек, пришедший на свадьбу без приглашения’ [4, с. 258]; 6) *сәрмә ҡағыу.* Туйҙа кейәү яғынан килгән күстәнәскә һыйланыу ‘Наслаждение угощением, принесенным со стороны жениха на свадьбе’ [4, с. 260]; 7) *туғыҙ көн туй итте, ун йөн уй итте* ‘Девять дней гуляли, десять дней хлопотали’. Оҙаҡ уйлап, кемделер күп һыйлап та бик үк уңмаған эш тураһында көлөбәрәк әйтелә ‘Говорят с усмешкой о деле, которое не очень-то удалось, хотя долго думали и многих угощали, после свадьбы, когда все уже закончилось’ [4, с. 286]; 8) *туйҙан һуң дөмбәрҙә.* Эш бөткәс, ваҡиға үткәс килеп етеп, ниҙер ҡылырға маташҡан кешегә ҡарата көлөп әйтелә ‘Говорят с улыбкой о человеке, который пытается что-то сделать уже после того, как событие прошло и дело сделано’ [4, с. 286]; 9) *туй ҡыҙылы уңыу.* Тәүге шатлыҡ, һөйөнөстәр кәмеп, ғәҙәти тормош башланыу (йәш ғаиләгә ҡарата) ‘Свадебное счастье. Начало обычной жизни после того, как первые радости и волнения утихли (относится к молодой семье)’. Пример: *Туй ҡыҙыуы бөтөп, туй ҡыҙылы уңып, былар башҡа кешеләр кеүек үк донъя көтөргә өйрәнәләр икән* ‘Свадебное счастье закончилось, и они научились вести хозяйство, как и все остальные люди’ (Из сказки) [4, с. 286]; 10) *хан һыйы (туйы)* ‘Ханский пир (свадьба). Ашау-эсеү, һый бик мул булған тормош. ‘Жизнь, где еда и угощения были очень обильными’. Пример: *Ун биш көн хан һыйында йәшәнем. Ғүмер баҡыйы бергә торған туғандар кеүек булдыҡ та киттек* ‘Мы прожили пятнадцать дней на ханском пиру. Мы стали как родные, прожившие вместе всю жизнь’ (Ф. Исянгулов) [4, с. 303].

По старинному обычаю «никах-туй» проводился в доме невесты. В башкирских пословицах отражены такие явления, как *бирнә* ‘приданое’, *ҡарт ҡыҙ* ‘старая дева’, *ултырып ҡалған ҡыҙ* ‘оставшаяся незамужней девушка’, *килен төшөрөү* ‘приезд невестки’. Например: *һәр кемдә үҙ ҡайғыһы, ҡарт ҡыҙҙа ир ҡайғыһы* ‘У каждого своя печаль, у старой девы – печаль по мужу’; *Ҡарт ҡыз ир һайламаҫ, үлгән кеше ер һайламаҫ* ‘Старая дева не выбирает мужа, умерший человек не выбирает землю’; *Белемле ҡыҙ– бирнәле ҡыҙ* ‘Образованная девушка – девушка с приданым’; *Бирмәҫ ҡыҙҙың мәһәре ҙур* ‘У девушки, которая не дает приданого, большой калым’; *Бирнә биргән – бикә килен* ‘Кто дал приданое – та и стала госпожой-невесткой’; *Килен төклө аяғы менән төшһөн* ‘Пусть невестка переступает порог дома счастливой’ [5].

Родители жениха должны были уплатить калым. В народном творчестве вместо «калым» используются понятия *мәһәр* ‘махр’, *өлөш* ‘доля’, *мал* ‘скот’. Например: *Ҡыҙ үпкәсел булһа, калым малы күп була* ‘Если невеста была сварливой, то калым был большим’ [5]. Свадьбы, как правило, проводились осенью, когда урожай был обильным: *Яҙғыһын – ҡыҫыҡ тамаҡ, көҙөн – туй тамаҡ* ‘Весной – скудный стол, осенью – свадебный стол’[5].

В башкирском языке есть пословицы и поговорки, определяющие взаимоотношения, поступки и положение человека: *Туйға барһаң, туйып бар, асыуыңды ҡуйып бар* ‘Придешь на свадьбу – приходи сытым, оставь свою злость’; *Ат ҙзлөгән яуға юлығыр, ҡыҙ ҙзлөгән туйға ылығыр* ‘Ищущий лошадь встретит битву, ищущая девушку попадет на свадьбу’; *Ҡәҙереңде белмәгән ергә туйға барма; Саҡырылмаған туйға барғансы, ҡаҙылмаған үргә бар* [5].

Башкирские пословицы, связанные со свадьбой, не только восхваляют веселье, но и строго регламентируют поведение гостей. Так, пословица *Туй ашы – туйымлыҡ өсөн түгел, күңеллелек өсөн* ‘Свадебный пир – не для насыщения, а для веселья’ [5] подчеркивает приоритет развлечений. Более того, существует ряд пословиц, предписывающих приходить на свадьбу с угощением или сытым: *Туйға барһаң, туйып бар, һимеҙ ҡаҙың һуйып бар* ‘Идешь на свадьбу – иди сытым, зарезавши свою жирную гусыню’, *Туйға барһаң, туйып бар, икмәгеңде тығып бар* ‘Идешь на свадьбу – иди сытым, поевши хлеба’, *Ашҡа барһаң – ашап бар, туйға барһаң – туйып бар* ‘Идешь в гости – иди, поевши, идешь на свадьбу – иди, насытившись’ [5]. Эти пословицы отражают традиционное представление о гостеприимстве и взаимном уважении.

К концепту «Туй» («Свадьба») относятся и лексемы, выражающие родственные отношения: *кейәү* ‘зять’, *кейәү егете* ‘жених’, *килен* ‘невестка’, *кәләш* ‘невеста’, *ҡоҙа-ҡоҙағый* ‘сваты’: *Ағай-эненең ҡыҙығы – алыш-биреш, ҡоҙалыҡтың ҡыҙығы – барып килеш* ‘Дочь брата отца – для обмена, дочь сватов – для посещения’; *Ҡоҙа ашы мул булһа – ҡоҙағый йомартлана* ‘Если свадебный пир свата обилен – сваха становится щедрой’; *Ҡоҙағый килде – ҡот килде* ‘Пришла сваха – пришло счастье’ [5].

В башкирском языке сохранились и прибаутки: *Ҡоҙа һуйған һимеҙ мал, ашатырға ҡаҙы, ял ҡыҙ балаға* ‘Угощение от сватов – жирный скот, чтобы кормить казы, на радость дочери’ [5].

В пословицах и поговорках понятие «Туй» («Свадьба») отражает мировоззрение народа, семейные отношения, человеческие качества и свадебные события. Например: *Аҡылһыҙға көн дә туй* ‘Глупому каждый день свадьба’; *Туй ашы менән дуҫ таба алмаҫһың* ‘Свадебным угощением друга не найдешь’; *Туйҙа бул, иҫермә – гонаһ* ‘Будь на свадьбе, но не пей – грех’; *Кейәү шат – бөтә туйға шатлыҡ* ‘Жениху радостно – всей свадьбе радость’ [5].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что концепт «Туй» («Свадьба») является одним из ключевых структурных элементов башкирской лингвокультуры, выполняющим ценностно-образующую и мировоззренческую функции. Через призму фразеологизмов и пословиц раскрывается его сложная многокомпонентная структура, включающая в себя такие признаки, как праздник и пир, ритуальное действие, юридический акт (никах), экономическая сделка (калым, бирнә), а также метафорическое осмысление жизни и смерти. Языковые единицы не только фиксируют этапы и атрибуты свадебного обряда, но и транслируют комплекс этнических норм и ценностей: важность продолжения рода, уважение к старшим, гостеприимство, почитание традиций, а также порицание поведения, отклоняющегося от общепринятых стандартов (как, например, в фразеологизме «сүбәк һатыусы»). Анализ показал, что концепт «Туй» глубоко интегрирован в систему родственных отношений и социальных связей в башкирском обществе, что подтверждается обширным пластом лексики, обозначающей родство и свойство.

Башкирские фразеологические и паремиологические единицы, как показывает анализ, являются важным средством описания концепта «Туй» («Свадьба»), причем в большинстве случаев описание осуществляется с использованием самой лексемы «Туй» («Свадьба»). Эти языковые единицы отражают как характерные черты традиционного свадебного обряда, так и общие особенности национальной культуры.

В составе фразеологизмов и пословиц-поговорок концепт «Туй» («Свадьба») отражает нравственные ценности, описывает следующие качества человека: скромное и вежливое поведение на свадьбе, умение веселиться, петь и танцевать, быть гостеприимным. Также закладываются родительское благословение и добрые пожелания родственников как основа счастливой семейной жизни.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования. Считаем, что данное исследование представляет интерес для специалистов в области лингвокультурологии, этнолингвистики и межкультурной коммуникации.

Перспективы исследования видятся в дальнейшем углубленном изучении данного концепта в нескольких направлениях. Во-первых, представляет интерес сопоставительный анализ концепта «Свадьба» в близкородственных (татарский, казахский) и неродственных (русский, английский) языках для выявления универсальных и культурно-специфических черт. Во-вторых, перспективным является диахроническое исследование эволюции концепта на материале памятников письменности и фольклора для отслеживания изменений в свадебной обрядности и ее языковом отражении. В-третьих, возможно расширение материала за счет включения данных этнографии, ритуалов и свадебных песен для создания максимально полного лингвокультурологического портрета феномена башкирской свадьбы.

Библиографический список


1. Самситова Л.Х. *Культурные концепты в башкирской языковой картине мира.* Диссертация ... доктора филологических наук. Уфа, 2015.
2. Султангареева Р.А. *Семейно-бытовой обрядовый фольклор башкирского народа*. Уфа: Гилем, 1998.
3. Хасанова Ф.Х. *Лингвокультурологическое поле концепта «Туй» в татарской языковой картине мира.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2008.
4. Ураҡсин З.Ғ. *Башҡорт теленең фразеологик һүҙлеге*. Өфө: Китап, 2006.
5. Өхтәмов М.Х. *Башҡорт халыҡ мәҡәлдәре һәм әйтемдәре һүҙлеге*. Өфө: Зәйнәб Биишева исемендәге «Китап» нәшриәте, 2008.


References


1. Samsitova L.H. *Kul'turnye koncepty v bashkirskoj yazykovoj kartine mira.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2015.
2. Sultangareeva R.A. *Semejno-bytovoj obryadovyj fol'klor bashkirskogo naroda*. Ufa: Gilem, 1998.
3. Hasanova F.H. *Lingvokul'turologicheskoe pole koncepta «Tuj» v tatarskoj yazykovoj kartine mira.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2008.
4. Uraҡsin Z.F. *Bashҡort telenең frazeologik hүҙlege*. Өfө: Kitap, 2006.
5. Өhtәmov M.H. *Bashҡort halyҡ mәҡәldәre hәm әjtemdәre hүҙlege.* Өfө: Zәjnәb Biisheva isemendәge «Kitap» nәshriәte, 2008.


*Статья поступила в редакцию 02.09.25*

УДК 81’23:81.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-458-462

***Xiong Changwang**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: k19941213@mail.ru*

**“DISSATISFACTION WITH ONESELF” AND ITS REFLECTION IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES.** The article examines the phenomenon of “dissatisfaction with oneself” as a complex emotional and evaluative state arising from the discrepancy between a person’s self-image and reality. The objective of the study is to compare the ways this category is expressed in the Russian and Chinese languages. The material includes lexicographic sources, phraseological units, proverbs, and examples from fiction and publicistic texts. The analysis makes it possible to trace how the mechanisms of self-evaluation, associated with guilt, shame, conscience, and the striving for self-improvement, are reflected in both cultures. It is shown that in Russian, dissatisfaction with oneself is often expressed directly and with emotional intensity, while in Chinese it is more frequently conveyed indirectly, through metaphors and images, and is closely linked with the concept of “losing face.” In both traditions, however, this category is opposed to self-satisfaction and is viewed as a stimulus for personal growth. The results of the study may be useful for further research into cognitive and cultural differences, as well as for the practice of intercultural communication and translation.

*Key words:* **dissatisfaction with oneself, self-criticism, guilt, shame, conscience, intercultural communication**

***Сюн Чанван**, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: k19941213@mail.ru*

# «НЕДОВОЛЬСТВО СОБОЙ» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена анализу «недовольства собой» как сложной эмоционально-оценочной категории, отражающей расхождение между представлением личности о себе и реальностью. Выявляются универсальные и культурно-специфические особенности выражения указанной категории в русском и китайском языках. В качестве материала используются языковые данные из словарей разного типа (лексические единицы, фразеологизмы, пословицы), а также фрагменты художественных и публицистических текстов из национальных корпусов русского и китайского языков. Показано, что в русском языке «недовольство собой» выражается преимущественно прямо и эмоционально насыщенно, тогда как в китайском – чаще косвенно, через метафоры и образы. Сопоставление с категорией самодовольства позволяет уточнить ценностные границы отношения к себе и выявить различия в национальных картинах мира. Результаты исследования могут быть использованы в межкультурной коммуникации, переводоведении, а также в преподавании русского и китайского языков как иностранных.

*Ключевые слова:* **недовольство собой, самокритика, вина, стыд, совесть, самодовольство, межкультурная коммуникация**

«Недовольство собой» относится к сложным эмоционально-оценочным категориям, потому что оно отражает не только внутреннее состояние человека, но и его личное отношение к собственным действиям и решениям. Н.Д. Арутюнова отмечает, что оценочные значения в языке фиксируют не только отношение говорящего к предмету, но и его систему ценностей [1]. Иначе говоря, когда мы рассматриваем самокритику и, в частности, недовольство собой, речь идёт не просто о переживании, а о способе закрепления культурных норм и идеалов в языке. Эти выражения выполняют важную функцию в языковой картине мира, они помогают формировать представления о том, что именно в конкретном обществе считается достойным, допустимым или, наоборот, осуждаемым.

Актуальность исследования связана с потребностью современного общества уяснить соотношение личности и социума в аспекте проблем межкультурной коммуникации и когнитивной лингвистики. Вопросы самооценки и эмоциональной рефлексии становятся в этом плане особенно значимыми, поскольку именно они оказывают непосредственное влияние на формирование личностных установок и систему культурных ценностей. В этом контексте категория «недовольство собой» соотносится с указанной проблематикой. В психологических исследованиях подчеркивается, что недовольство собой является следствием заниженной или негативной самооценки и чаще всего проявляется в форме переживания вины и стыда [2]. При этом данная категория отражает не только внутренние эмоциональные состояния индивида, но и его отношение к социальным нормам, морали и межличностным взаимодействиям. Сопоставительное изучение способов её выражения в русском и китайском языках позволяет выявить особенности национальных картин мира и глубже понять ценностные ориентиры представителей двух народов.

Цель работы – выявить универсальные и культурно-специфические особенности выражения категории «недовольство собой» в русском и китайском языках.

Объект исследования составляют лексические, фразеологические и паремиологические единицы, а также примеры из художественной и публицистической литературы, в которых проявляется данная категория.

Задачи исследования заключаются в том, чтобы: 1) определить содержание понятия «недовольство собой» в русском и китайском языках; 2) проанализировать его лексико-семантические характеристики; 3) рассмотреть отражение этого феномена в пословицах, фразеологизмах и текстовых фрагментах; 4) выявить культурно-ценностные ориентиры, определяющие употребление данной категории; 5) сопоставить специфику её выражения с категорией «самодовольство».

Научная новизна работы состоит в комплексном исследовании языкового выражения недовольства собой в сопоставительном плане, которое до сих пор не проводилось. Анализ средств обозначения этой сложной эмоции позволяет выявить сходства и различия в способах языкового представления данного эмоционально-рационального состояния, что способствует установлению лакун в описываемой сфере, создаёт предпосылки для идеографического описания этого фрагмента эмоциональной сферы человека; позволяет обобщить специфические признаки состояния недовольства собой через сопоставление русского и китайского языков, выявить национально-культурные компоненты в обозначении эмоций в обоих языках.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о языковом выражении эмоционально-оценочных категорий, уточнении их места в системе ценностей и в развитии сравнительно-типологического подхода к изучению языка и отражения в нём эмоций.

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов в процессе преподавании русского и китайского языков как иностранных, в практике перевода, а также в курсах по межкультурной коммуникации и психолингвистике.

Методы исследования включают описательный и сопоставительный анализ, лексикографический подход, семантическую интерпретацию текстового материала, а также лингвокультурологический анализ.

Степень разработанности темы определяется основными трудами отечественных и зарубежных исследователей в области когнитивной лингвистики. Проблемы, связанные с оценкой в широком смысле и с оценочностью эмоциональных состояний, рассматривались в работах В.И. Шаховского, А. Вежбицкой, К.Э. Изарда, С.Л. Рубинштейна, Ф. де Соссюра, В. фон Гумбольдта и др. Н.Д. Арутюнова, А.Д. Шмелёв, Ю.С. Степанов рассматривали эмоционально-оценочные категории языка. В их трудах особое внимание уделялось моральным категориям (вина, совесть, стыд). В исследованиях Ю.Д. Апресяна, Т.И. Стексовой анализируется эмотивная лексика, однако без разграничения прямых и косвенных способов выражения самооценки. Работы З.Д. Поповой и И.А. Стернина посвящены сопоставлению эмотивной лексики в индоевропейских языках, что, однако, не охватывает китайский материал. В китайской традиции интерес к проблеме недовольства собой активизировался лишь в XXI веке. Ван Ин исследовал лексику с компонентом «自-» (само-), Шу Динфан анализировал метафорические способы выражения самокритики, Лю Цзоянь сравнивала лексику стыда в русском и китайском языках. Особое значение имеет категория '丢脸' *потери лица*, которая напрямую связана с самоуничижением и внутренним недовольством собой и может рассматриваться как культурный аналог данной эмоции, тесно связанной с самокритикой и самооценкой. Е.П. Ильин исследовал психологические механизмы совести, вины и стыда. Вместе с тем целостного сопоставительного анализа феномена недовольства собой в русском и китайском языках до настоящего времени не проводилось, что и определяет новизну настоящего исследования.

В целях уточнения содержания понятия «недовольство собой» обратимся к его лексикографическому представлению, выявляющему основные семантические характеристики. В современных словарях русского языка понятие «недовольство собой» описывается, прежде всего, как отсутствие удовлетворённости, внутренний дискомфорт и направленную на себя критику. Однако следует отметить, что в толковых словарях русского языка словосочетание *недовольство собой* чаще всего не представлено как самостоятельная языковая единица, а приводится лишь в рамках толкования лексемы *недовольство* (например, недовольство кем-л., чем-л., собой).

В русском языке данная лексема состоит из следующих частей: приставка *не-*, корень *-доволь-*, суффикс *-ств(о)* [3]. Приставка *не-*, согласно словарю Т.Ф. Ефремовой, 'употребляется при придании значения полного отрицания слову, к которому относится' [4]. Корень *-доволь-* – устаревшая краткая форма прилагательного *довольный,* которая означает: 'достаточный, обильный, изрядный; годный к чему-либо' [5]. Существительное с этим корнем от прилагательного *довольный – довольство*. В Толковом словаре Д.Н. Ушакова *довольство* рассматривается как: '1) удовлетворение, довольное состояние; 2) зажиточность, материальный достаток' [6]. Словарь синонимов русского языка позволяет узнать, в каких конкретных ситуациях проявляется *довольство*: 'безбедность, благополучие, благосостояние, богатство, гедония, достаток, достаточность, жиры, зажиточность, изобилие, материальная обеспеченность, материальное благополучие, обеспеченность, отвал, состоятельность, удобство, удовлетворение, удовлетворенность, чувство внутреннего удовлетворения, чувство внутреннего удовольствия' [7]. В Словаре антонимов русского языка находим противопоставления: 'довольный – недовольный, довольство – недовольство' [8].

Суффикс *-ств(о)* в словаре Т.Ф. Ефремовой толкуется как 'словообразовательная единица, образующая имена существительные, которые обозначают отвлеченный признак, характеризующийся тем, что названо мотивирующим именем прилагательным; словообразовательная единица, образующая имена существительные, которые обозначают свойство или занятие лица, названного мотивирующим именем существительным; словообразовательная единица, образующая имена существительные, которые обозначают деятельность или действие, характеризующиеся признаком, названным мотивирующим словом' [4].

Обзор лексикографических источников показал, что, согласно толковому словарю С.И. Ожегова, *недовольство* определяется как 'отсутствие удовлетворения, выражающееся в негативном отношении к чему-либо или кому-либо' [9]. В Словаре Д.Н. Ушакова указывается, что *недовольство* – это 'чувство неудовлетворённости, раздражённости, вызванное чем-либо, в том числе собственными действиями' [6]. С точки зрения психологии *недовольство собой* рассматривается как 'осознание неправильности или недостаточности, неудовлетворительности своих действий и переживания в связи с этим. Может сочетаться с чувством стыда, досадой, раскаянием, желанием исправить ошибку' [10].

В рассматриваемом выражении *недовольство собой* компонент *собой* соединяет существительное *недовольство* с местоимением в творительном падеже, придавая ему особое значение. Такое сочетание указывает на направленность эмоции внутрь, на самого субъекта. Иными словами, речь идёт не просто об отсутствии удовлетворения, а о реакции самооценочного характера, где внутренний взгляд сопровождается эмоциональной или моральной критикой собственных поступков, черт характера или мыслей.

Таким образом, *недовольство собой* в русском языке можно рассматривать как особую разновидность недовольства, фиксируемую в устойчивом словосочетании. В отличие от недовольства, направленного на внешние обстоятельства или других людей, здесь акцент делается на переживании, обращённом внутрь. В речи оно нередко сопровождается упоминанием чувства вины, стыда или досады. Подобные контексты показывают, что речь идёт не только об эмоциональной реакции, но и о внутренней потребности пересмотреть поступок или поведение. Таким образом, «недовольство собой» можно охарактеризовать как сложную эмоционально-оценочную категорию, в основе которой лежит внутренний конфликт и моральная рефлексия личности.

Опираясь на выделенные семантические признаки русского выражения, далее рассмотрим его функциональные соответствия в китайском языке, где *недовольство собой* дословно переводится как *自我不满*. Данное выражение состоит из 4 иероглифов, среди которых иероглиф *自*, в древнекитайской письменности изображавший нос и символизирующий самоуказание (связь с понятием «сам») [11]. В современном китайском языке данный иероглиф означает 'сам, себя, свой' [12].

В древней китайской письменности иероглиф 我 представлял руку, держащую оружие. Согласно словарю Шовэнь цзецзы, иероглиф 我 осмысляется как 'Я' – это самоназывание. Он состоит из копья и руки. Рука с копьём символизирует самозащиту. Таким образом, изначально иероглиф 我 передавал идею «я» как активного субъекта, защищающего себя [11]. В современном китайском словаре 我 описывается как обозначение говорящего *я* или группы, к которой принадлежит говорящий («мы» в коллективном смысле) [13].

Таким образом, *自我* в Современном китайском словаре толкуется как ' 1) сам себя; 2) самосознание как комплексное восприятие индивидом своего существования, включающее оценку социальных ролей и интроспекцию внутрен-

него мира' [14]. В психологическом словаре *自我* рассматривается как 'осознание индивидом собственного существования в рамках субъективного сознания, включающего когнитивное восприятие своего состояния, способностей и социальных отношений' [15].

Иероглиф *不* в китайском языке представляет собой отрицательную частицу, которая меняет значение корня на противоположное. Например, *不好* 'нехороший', *不同意* 'несогласие' [13]. Иероглиф *满* означает полный, удовлетворённый, наполненный. Исходное значение: 'наполнять до краёв', переносное значение: 'удовлетворение'.

Итак, *不满* в китайском языке переводится как 'неполный (например, неполный чайник); недовольный/неудовлетворённый (например, недоволен текущим положением); обрушение (например, обрушение горного массива)' [14].

Согласно полученным данным, сочетание *自我不满* представляет собой эмоционально-когнитивную форму внутренней оценки, при которой человек испытывает недовольство в связи с собственными действиями, качествами или социальным положением. Это выражение отражает интроспективную реакцию на рассогласование между личными ожиданиями и реальным "Я", что часто сопровождается чувством вины, стыда или стремлением к самосовершенствованию.

Таким образом, сравнительный анализ недовольства собой в русском и китайском языках позволяет выявить диалектику универсального и специфичного.

Общим является то, что оба понятия фиксируют когнитивно-эмоциональный механизм самооценки. Национально-специфическим можно считать то, что в русском языке *недовольство собой* акцентирует внутренний диалог, а в китайском языке чаще ассоциируется с диссонансом между индивидуальными действиями и коллективными ожиданиями.

Эмоционально-оценочная категория *недовольства собой* в русском языке не ограничивается выражением простой негативной эмоции. Она отражает глубинную саморефлексию и ценностную оценку индивида, тесно связанную с такими понятиями, как самокритика, совесть, стыд, вина, а также в определённых случаях зависть, ревность и страх «потерять лицо».

Как подчёркивает Е.П. Ильин, совесть выступает основным внутренним регулятором, запускающим механизм самокритики и вызывающим эмоциональные состояния вины, стыда и раскаяния. Совесть обостряет внутренний конфликт между *должен* и *есть*, провоцируя самоуничижение, угрызения совести, а в дальнейшем – стремление к искуплению [2]. Таким образом, недовольство собой можно трактовать как форму психической реакции на внутреннее несоответствие между ожиданиями и реальным *Я*.

Кроме того, недовольство собой нередко сопутствует состояниям зависти и ревности, поскольку, согласно когнитивно-эмоциональным моделям эмоций [16], эти переживания часто проистекают из оценки собственной несостоятельности или неуверенности в сравнении с другими. В подобном контексте *завидь* определяется как *недовольство собой* на фоне чужого успеха, а ревность – как ощущение уязвимости собственного «Я» по отношению к другому.

Также важно отметить, что в межкультурном аспекте эквивалент недовольства собой часто связан с понятием *потери лица* '丢脸'. Как отмечает Л.И. Богданова, в русском языке выражение *потерять лицо* закрепилось, прежде всего, как метафора моральной или социальной утраты, связанной с потерей достоинства и уважения [17, с. 86].

В связи с вышеизложенным, понятия вины, стыда, совести, потери лица, зависти и ревности в русском и китайском языках рассматриваются как ключевые формы выражения недовольства собой.

Стоит отметить, что, в отличие от русского языка, в китайском языке *недовольство собой* представлено не прямо, т. е. не через выражение *自我不满* – недовольство собой, а с помощью разных смежных понятий.

Перейдём к корпусным и литературным примерам, демонстрирующим, в каких ситуациях *недовольство собой* актуализируется и какими языковыми средствами оно выражается в обоих языках:

1. Недовольство собой характерно для талантливых личностей, оно проявляется как мучительная неуверенность и творческая рефлексия: *талант – всегда неуверенность и мучительное* ***недовольство собой*** [18]. В китайском языке **入中年以后，散文也不大写得出了–**现在是，比散文还要**'散'的无**话可说！…… **我**觉得自己是一张枯叶，一张烂纸，在这个大时代里 [12]. «*Вступив в средний возраст, я уже почти не пишу эссе – теперь мне даже нечего сказать, что было бы «ещё рассеяннее», чем эссе! … Я чувствую себя сухим листом, истлевшей бумагой в этой великой эпохе*». Интерпретируя этот пример, следует отметить, что, сравнивая себя с сухим листом и истлевшей бумагой, автор передаёт чувство собственной ненужности. В этих образах слышится усталость и ощущение, что жизнь утратила ценность. Такое самовосприятие можно назвать проявлением недовольства собой, попыткой выразить сомнение в собственной значимости.

2. Недовольство собой возникает при осознании проблемы без её должного понимания: *Ему было известно только, что с ним происходит что-то неладное от того, что он чувствовал* ***недовольство собой****: он искал какую-то неизвестную реальность, о которой у него не было никакого представления* [18]. В китайском языке: **我生来是个有缺陷的人**，这缺陷我一直知道，可是我无能为力去改变。……**我只好在自己的世界里一面修**补，一面拆毁 [12]. «*Я родилась человеком с изъяном. Этот изъян я всегда знала, но у меня нет сил его изменить. … Поэтому мне остаётся лишь в своём собственном мире одновременно чинить и разрушать*». Здесь «наличие изъяна» – это форма осознанного самоуничижения, а «бессилие что-то изменить» передаёт восприятие при полной беспомощности. Образы «чинить» и «разрушать» символизируют внутренний конфликт, который отражает постоянное сомнение и недовольство собой.

3. Недовольство собой рассматривается как двигатель самосовершенствования, стимул для выхода на новый уровень личности: ***Недовольство собой*** *и своей жизнью и способствует личностному росту, неудовлетворенность толкает человека испытывать новые грани своего характера и к чему-то стремиться* [18]. В китайском языке: **不**满意自己，便能走得更远；若是自我陶醉，也就到此为止 [12]. «*Если ты недоволен собой, то сможешь идти дальше; а если упиваешься собой, то на этом всё и закончится*». Здесь автор прямо указывает на то, что *недовольство собой* связано с возможностью дальнейшего движения, развития, роста, тем самым подчёркивается, что это положительный внутренний стимул. *Самодовольство*, напротив, останавливает рост личности.

4. Недовольство собой возникает из-за гиперответственности, эмоциональной изоляции и переживания негативных последствий в одиночку: *Все нежелательные для себя последствия человек с четвертой группой крови переживает, как правило, в одиночку, не «вешая» ни на кого свои проблемы, что зачастую приводит только к углублению внутреннего конфликта. В итоге – депрессия,* ***недовольство собой*** [18]. В китайском языке: **我怕辜**负了她的期望，也怕自己担不起家中的重担 [12]. «*Я боялся обмануть её ожидания и боялся, что не смогу вынести тяжесть семейной ноши*». Здесь чрезмерная ответственность перед близкими вызывает внутреннее напряжение и страх несоответствия ожиданиям, что становится источником недовольства собой и чувства вины.

5. Недовольство собой из-за несоответствия стандартам: *И везде, где есть стандарты, всегда было и будет* ***недовольство собой****, желание подражать, изменяя себя, и мысль о том, что «вот если бы я была другой, я была бы так счастлива»* [18]. В китайском языке: **她**觉得自己已经不是他想象中的那样聪明、可爱了，心中便生出许多惭愧与不安 [12]. «*Она чувствовала, что уже не такая умная и милая, какой он её представлял, и в сердце её рождались стыд и тревога*». Здесь источник недовольства собой – это осознание несоответствия ожиданиям и стандартам, что приводит к чувству стыда и внутренней неуверенности.

6. При осознании своего неправильного поведения, поступка также возникает недовольство собой: <…> *сказал Виктор, теперь уже понимая, что вел себя глупо, и чувствуя* ***недовольство собой*** [18]. В китайском языке: **我**记得那一次，我不耐烦地顶撞了母亲，事后想起来，心里又羞又悔 [12]. «*Я помню тот случай, когда я нетерпеливо возразила матери, а потом, вспомнив об этом, почувствовала и стыд, и раскаяние*». Здесь недовольство собой рождается из осознания совершённого недостойного поступка, что вызывает одновременно чувство стыда и раскаяния, усиливая внутреннюю самокритику.

7. Когда субъект сравнивает себя с другим и осознает, что уступает ему, он также чувствует недовольство собой, что подтверждается следующим примером: *Он подхватывал меня, – говорил Трофимов, – и я чувствовал, как прибывают во мне и силы, и актерская ярость, недовольство собой… Если он, человек уже в годах, так может, то…* [18]. В китайском языке: **我看着他**们滔滔不绝的言辞，潇洒的举止，不免惭愧自己的笨拙和沉默 [12]. «*Я смотрел на их красноречивые речи и свободные манеры и невольно чувствовал стыд за собственную неловкость и молчаливость*». В данном случае недовольство собой возникает из сравнения собственных возможностей с достижениями другого, что порождает недовольство собой и стремление к самосовершенствованию.

8. Недовольство собой появляется и тогда, когда субъект считает, что он не выполняет свою задачу, бездействует: *Отвратительное* ***недовольство собой*** *за эту распущенность… Все эти дни* ***недовольство собой*** *– на глубине. Что я, собственно, «делаю» в жизни? В сущности – саркастически ворчу на всех «непонимающих», всех «делающих» не то. Однако ничего-то я сам не делаю* [18]. В китайском языке: **我本想做些事情，可是拖延着、耽**搁着，一事无成，心里便如坐针毡 [12]. «*Я хотел сделать что-то, но откладывал и тянул время, в итоге ничего не сделал – и на душе стало так, словно сижу на иголках*». Здесь недовольство собой рождается из осознания бездействия и недостигнутой цели, что превращается во внутреннее беспокойство и чувство вины, подталкивающее к самокритике.

9. В русском языке «недовольство собой» может быть важной характеристикой человека: *Вот эта порывистость, смятенность,* ***недовольство собой*** *и казались Иоганну человечески ценными в Генрихе* [18]. В китайском языке: 时时觉得不够，时时觉得不安，才是进步的开始。一个人若对自己处处满意，他也就停止了成长 [12]. «*Постоянно ощущать, что ты ещё не достиг многого, и постоянно чувствовать лёгкое беспокойство – это начало прогресса. Если человек во всём доволен собой, он прекращает своё развитие*». Здесь автор утверждает, что умеренное недовольство собой – это важная черта характера, обеспечивающая рост и совершенствование, тогда как самодовольство приводит к застою.

10. Субъект испытывает недовольство собой из-за внешности: *Так патологическая озабоченность внешностью из психологического вопроса превращается в экономический. Непринятие себя,* ***недовольство собой*** *нынешним и стремление к бесконечному улучшению с помощью аскетических практик были характерны для религиозного восприятия мира с глубокой древности* [18]. В китайском языке: **我照着**镜子，看见自己并不美丽，便有些懊丧 [12]. «*Глядя в*

*зеркало и видя, что я вовсе не красива, я испытывала некоторое разочарование».* Здесь недовольство собой рождается из негативного восприятия собственной внешности, что вызывает чувство разочарования и снижает самооценку.

Анализ примеров показывает, что в китайском языке чувство недовольства собой нередко передаётся косвенно: через образы, метафоры и эмоциональные ассоциации. Так, Чжу Цзыцин использует выражение *如坐*针毡 ‘словно сижу на иголках’, не уточняя прямо, что стало причиной этого состояния. В русской же традиции чаще встречается прямое обозначение эмоции: *Я недоволен собой*, *мне стыдно*, что прямо передает данное чувство.

Для китайской культуры подобные переживания тесно связаны с ценностями скромности и чувством ответственности перед семьёй, тогда как в русской – с личными идеалами и внутренним конфликтом между желаемым и действительным.

Стоит отметить, что в русском и китайском языках недовольство собой не выражается изолированно. Оно связано с другими важными понятиями, к которым следует отнести такие, как вина, стыд, совесть и др. Кроме того, недовольство собой особенно ярко проявляется в сопоставлении с другой значимой категорией – самодовольством. Недовольство собой можно понимать как внутреннюю критику, желание исправить ошибки и стремление к личностному росту. Самодовольство же, напротив, выражает излишнюю уверенность и удовлетворённость собой, когда человек не склонен замечать собственные недостатки и не испытывает потребности в изменениях.

Согласно авторитетным лексикографическим источникам, *самодовольство* определяется как полное удовлетворение собой, часто порождённое убеждённостью в собственных достоинствах и сопровождаемое проявлением самолюбования и самомнения. В словаре С.И. Ожегова оно представлено как ‘удовольствие и восхищение собой’ [9]; в словаре Д.Н. Ушакова – как ‘уверенность в собственных достижениях; полное удовлетворение, любование самим собой’ [6]. Итак, можно заметить, что *самодовольство* выступает в качестве антонима по отношению к недовольству *собой*. Если недовольство собой предполагает необходимость рефлексии и постоянного анализа собственных действий, то самодовольство, напротив, демонстрирует уверенность в их безусловной правильности и отсутствие внутренней критики.

В китайском языке *самодовольство* переводится как *自满*, где, как выше указано, иероглиф *自* означает ‘сам, себя, свой’. Иероглиф *满* в этом слове значит ‘удовлетворение’. Значение слова *自满* в китайском языке толкуется следующим образом: ‘1) считать себя удовлетворённым; пребывать в самодовольстве; 2) естественная полнота; природная завершённость’ [14].

На уровне паремиологии и фразеологии отношение к самодовольству фиксируется особенно наглядно. Рассмотрим соответствующие пословицы и устойчивые выражения в обеих культурах. Пословицы и фразеологизмы представляют собой не только языковой материал, но и своеобразное хранилище культурной мудрости. Они позволяют понять, как народный опыт осмысляет и оценивает такие эмоции, как самодовольство. Как справедливо замечает Н.Ф. Алефиренко, «устойчивые выражения фиксируют глубинные культурные смыслы и отражают образ мышления народа» [19, с. 32]. Поэтому анализ подобных единиц дает возможность проследить, каким образом общество на протяжении веков формировало своё отношение к определённым человеческим качествам.

Одним из важнейших языковых средств, выполняющих не только эстетическую, но и когнитивную функцию, является метафора. Как отмечают Лакофф и Джонсон, «метафора – это не просто средство художественной выразительности, а базовый механизм человеческого мышления: мы осмысляем абстрактные понятия через проекцию их на более конкретные области опыта» [20, с. 56].

Фразеологизм *сиять самодовольством* можно рассматривать как метафорический перенос из зрительной сферы в сферу эмоций. Глагол *сиять* в прямом значении обозначает излучение света, однако в переносном употреблении он нередко описывает эмоциональное состояние человека. В данном случае внутреннее чувство самоудовлетворения передается через образ светящегося лица, что делает эмоцию наглядной и одновременно придает иронический оттенок. В китайском языке для описания аналогичных мимических проявлений используются выражения *喜形于色* ‘радость отражается на лице’, *眉*飞色舞 ‘лицо оживлено от радости’, *春*风得意 ‘довольство, словно весенний ветер в душе’, *得意洋洋* ‘выражение полного удовлетворения’. Эти выражения в современном китайском языке часто имеет ироническую или отрицательную коннотацию, описывая чрезмерное самодовольство.

Самодовольство может проявляться как в виде *сияния* на лице, так и в поведении. Выражение *ходить фертом* описывает демонстративно уверенную, подчёркнуто гордую походку. Сходный смысл несёт фразеологизм *задирать нос*, означающий высокомерное поведение, гордость собой и пренебрежение к окружающим. В китайском языке похожие поведенческие проявления передаются выражениями *神采*飞扬 ‘сиять энергией и гордостью’, *扬*眉吐气 ‘поднять брови и облегчённо вздохнуть от удовлетворения’. Некоторые идиомы, такие как *洋洋自得* ‘наслаждаться собой’ и *沾沾自喜* ‘самодовольно радоваться’, также содержат иронический оттенок, что сближает их с русскими аналогами.

В русском языке встречаются и другие метафорические обозначения самодовольства*: сидеть на высоком коне* – хвастать, чваниться, держать себя высоко [21] и *пускать пыль в глаза* – создавать ложное впечатление о себе у кого-либо, пытаясь представить себя, своё положение значительно лучше, чем оно есть в действительности, на самом деле [22]. В китайском языке им соответствует выражение *趾高气扬* ‘идти, задрав нос’.

В русской культуре существует множество пословиц и поговорок, предупреждающих о вреде самодовольства и чрезмерной гордости. Например, *гордость – предшественница падения*, что подчёркивает прямую связь между чрезмерной уверенностью в себе и неизбежным поражением. Пословица *спесь до добра не доведёт* предупреждает, что гордыня ни к чему хорошему не приводит, подчёркивая негативные последствия самодовольства.

В китайском языке тоже широко распространены пословицы и фразеологизмы, предостерегающие от самодовольства. Например, *满招损，谦受益* ‘полнота приносит ущерб, скромность приносит пользу’. Данная пословица подчеркивает, что гордость и самодовольство приводят к потерям, а скромность ведёт к выгоде. Здесь находит отражение конфуцианская моральная концепция, в которой скромность рассматривается как важнейшая добродетель, а гордыня – как источник ущерба. Фразеологическая единица *骄兵必败* ‘гордые войска обязательно потерпят поражение’ предупреждает, что самонадеянность ведёт к поражению. Китайский фразеологизм *切莫自满* ‘никогда не будь самодовольным’ является прямым наставлением, ясно предупреждающим об опасности зазнайства и самодовольства.

Стоит отметить, что хотя китайская и русская языковые культуры подчеркивают скромность и предостерегают от самодовольства, в способах выражения этого смысла существуют различия. Русские пословицы часто передают христианскую мораль, придающую предупреждениям религиозно-нравственную окраску. Это подчеркивает коллективные и духовные ценности, связывая гордыню с духовным падением.

Китайская пословица *满招损，谦受益* ‘полнота приносит ущерб, скромность приносит пользу’ основывается на конфуцианской этике. В конфуцианских текстах скромность неоднократно подчеркивается как добродетель, тогда как гордыня рассматривается как источник социальных и нравственных проблем. Можно сказать, что это выражение отражает не только языковую мудрость, но и культурную установку: излишняя самоуверенность часто приводит к потере уважения, тогда как скромность способствует признанию в обществе.

Таким образом, обе языковые культуры сходятся в общей идее: необходимо избегать самодовольства и гордыни, чтобы сохранить благополучие и добиться успеха. При этом каждая культура через свою языковую традицию и исторический контекст подчёркивает свои уникальные стороны этого универсального человеческого опыта.

Итак, сопоставительный материал подтвердил, что «недовольство собой» в русском и китайском языках выступает как универсальная эмоционально-оценочная категория, тесно связанная с самооценкой, совестью и моральной рефлексией. В обеих традициях оно соотносится с чувством вины и стыда, а также противопоставляется самодовольству, становясь важным внутренним стимулом для личностного роста.

В то же время можно отметить и культурно-специфические различия. В русской языковой картине мира недовольство собой, как правило, выражается достаточно открыто и эмоционально: *я недоволен собой, мне стыдно*, что подчеркивает внутренний конфликт между идеалом и действительностью. В китайской традиции чаще используется косвенный способ передачи этого чувства: через метафоры и символические образы. Такая форма репрезентации в значительной мере объясняет различия в прагматике употребления в типичных коммуникативных ситуациях.

Сопоставление с категорией самодовольства *自满* позволяет в определённой мере обозначить его ценностные границы. В русском языке оно нередко осмысляется через христианскую нравственную основу, где гордыня считается одним из главных грехов, тогда как в китайской культуре данное понятие соотносится прежде всего с конфуцианским учением о скромности. При этом обе традиции, несмотря на различие культурных оснований, сходятся в отрицательной оценке самодовольства как состояния, препятствующего самокритике и личностному росту.

Таким образом, *недовольство собой* может рассматриваться как универсальное явление, однако его конкретные формы выражения тесно связаны с культурными ценностями. Изучение этого феномена углубляет понимание национальных систем моральных ориентиров и открывает перспективы для дальнейших сопоставительных исследований, в частности, в сфере межкультурной коммуникации.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Было проведено комплексное исследование языкового выражения категории «недовольство собой», выявлены универсальные и культурно-специфические его особенности в русском и китайском языках. Работа может представлять интерес в плане межкультурной коммуникации, переводоведения и преподавания русского и китайского языков как иностранных.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Логика и лексика: Очерки по прагматике и семантике*. Москва: Наука, 1990.
2. Ильин Е.П. *Психология совести: вина, стыд, раскаяние*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.

3. *Морфемно-орфографический словарь, около 100 000 слов*. Available at: https://gufo.me/dict/tikhonov
4. *Толковый словарь Ефремовой*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova
5. *Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля*. Available at: https://gufo.me/dict/dal
6. *Толковый словарь Ушакова онлайн*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/
7. *Словарь синонимов русского языка*. Available at: https://gufo.me/dict/synonyms
8. *Словарь антонимов русского языка*. Available at: https://gufo.me/dict/opposite
9. *Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov
10. *Краткий психолого-филологический словарь*. Available at: https://www.litres.ru/book/andrey-filippov/tysyacha-sostoyaniy-dushi-kratkiy-psihologo-filologicheski-660285/
11. *说文解字 (Шовэнь цзецзы*). Available at: https://www.hanyuguoxue.com/shuowen/zi-33258
12. *北京大学 BCC 语料库 (Корпус BCC Пекинского университета)*. Available at: https://bcc.blcu.edu.cn/.
13. *新华字典 (Синьхуа цзыдянь)*. Available at: http://www.xuebk.com/zidian/
14. *现代汉语字典 (Современный китайский словарь)*. Available at: https://www.guoxuemi.com/hydcd/390807g.html
15. *心理学大辞典 (Большой психологический словарь*). Available at: https://www.zdic.net/hans/%E8%87%AA%E6%88%91
16. Lazarus R.S. *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press, 1991.
17. Богданова Л.И. Что означает «потерять лицо» в русском языке? *Вестник РГГУ*. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2022; № 8: 78–90.
18. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/
19. Алефиренко Н.Ф. *Фразеология и лингвокультура*. Москва: Флинта: Наука, 2010.
20. Lakoff G., Johnson. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, 1980.
21. *Большой толково-фразеологический словарь Михельсона*. Available at: https://gufo.me/dict/mikhelson
22. *Фразеологический словарь Фёдорова*. Available at: https://gufo.me/dict/fedorov

References

1. Arutyunova N.D. *Logika i leksika: Ocherki po pragmatike i semantike*. Moskva: Nauka, 1990.
2. Il'in E.P. *Psihologiya sovesti: vina, styd, raskayanie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
3. *Morfemno-orfograficheskij slovar', okolo 100 000 slov*. Available at: https://gufo.me/dict/tikhonov
4. *Tolkovyj slovar' Efremovoj*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova
5. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka V.I. Dalya*. Available at: https://gufo.me/dict/dal
6. *Tolkovyj slovar' Ushakova onlajn*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/
7. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Available at: https://gufo.me/dict/synonyms
8. *Slovar' antonimov russkogo yazyka*. Available at: https://gufo.me/dict/opposite
9. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka S.I. Ozhegova*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov
10. *Kratkij psihologo-filologicheskij slovar'*. Available at: https://www.litres.ru/book/andrey-filippov/tysyacha-sostoyaniy-dushi-kratkiy-psihologo-filologicheski-660285/
11. *说文解字* Available at: https://www.hanyuguoxue.com/shuowen/zi-33258
12. *北京大学 BCC 语料库 (Korpus BCC Pekinskogo universiteta)*. Available at: https://bcc.blcu.edu.cn/.
13. *新华字典 (Sin'hua czydyan')*. Available at: http://www.xuebk.com/zidian/
14. *现代汉语字典 (Sovremennyj kitajskij slovar')*. Available at: https://www.guoxuemi.com/hydcd/390807g.html
15. *心理学大辞典 (Bol'shoj psihologicheskij slovar'*). Available at: https://www.zdic.net/hans/%E8%87%AA%E6%88%91
16. Lazarus R.S. *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press, 1991.
17. Bogdanova L.I. Chto oznachaet "poteryat' lico" v russkom yazyke? *Vestnik RGGU*. Seriya: Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie. 2022; № 8: 78-90.
18. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/
19. Alefirenko N.F. *Frazeologiya i lingvokul'tura*. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
20. Lakoff G., Johnson. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, 1980.
21. *Bol'shoj tolkovo-frazeologicheskij slovar' Mihel'sona*. Available at: https://gufo.me/dict/mikhelson
22. *Frazeologicheskij slovar' Fedorova*. Available at: https://gufo.me/dict/fedorov

*Статья поступила в редакцию 02.09.25*

УДК 316.774 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-462-465

***Terentyeva E.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Russian State University of Social Technologies (Moscow, Russia), E-mail: terenteva@rgust.ru*
***Pavlova E.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: pavlova-eb@rudn.ru*

**PRINCIPLES AND NORMS OF MEDIA ETHICS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.** The article addresses the urgent need for new principles and standards of media ethics in the age of artificial intelligence. The authors analyse key documents related to the use of AI tools in various fields, including the media: the Code of Ethics in the Field of Artificial Intelligence; the Paris Charter on Artificial Intelligence and Journalism; the American AI Initiative: the US Strategy for Leadership in Artificial Intelligence; the Artificial Intelligence Index Report; the Beijing Academy of Artificial Intelligence; and the Ethics Guidelines for Trustworthy AI 2019. The article formulates principles that reflect the new reality and shape the professional standards of modern journalists. It proposes four groups of ethical norms for professional activity ("Journalist and content"; "Journalist and audience"; "Journalist and privacy"; "Journalist and organizations") which can be applied in the development media ethics codes in the AI era. The principles and norms of ethical regulation of the use of artificial intelligence technologies in journalism proposed in the article should be adapted for individual media outlets in order to ensure transparency in the media product.

*Key words:* **artificial intelligence, journalism, media ethics, ethical principles, norms, ethical codes**

***Е.В. Терентьева****, д-р филол. наук, проф., Российский государственный университет социальных технологий, г. Москва, E-mail: terenteva@rgust.ru*
***Е.Б. Павлова,*** *канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: pavlova-eb@rudn.ru*

# ПРИНЦИПЫ И НОРМЫ МЕДИАЭТИКИ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматривается актуальная проблема, связанная с необходимостью разработки новых принципов и стандартов медиаэтики в эпоху искусственного интеллекта. Авторами проанализированы основные документы, касающиеся использования инструментов искусственного интеллекта в различных сферах, в том числе и в медиа: Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта, Парижская хартия об искусственном интеллекте и журналистике, American AI Initiative: the US Strategy for Leadership in Artificial Intelligence, Artificial Intelligence Index Report, Beijing Academy of Artificial Intelligence, Ethics Guidelines for Trustworthy AI. 2019. В статье сформулированы отражающие новую реальность и формирующие профессиональные стандарты современного журналиста принципы, предложены четыре группы этических норм профессиональной деятельности («журналист и контент»; «журналист и аудитория»; «журналист и конфиденциальность»; «журналист и организации»), которые могут найти применение при разработке современных медиаэтических кодексов. Предложенные в статье принципы и нормы этического регулирования применения технологий искусственного интеллекта в журналистской деятельности необходимо адаптировать для отдельных средств массовой информации в целях обеспечения прозрачности медиапродукта.

*Ключевые слова:* **искусственный интеллект, журналистика, медиаэтика, этические принципы, нормы, этические кодексы**

Журналистика сегодня стоит на пороге революции, сравнимой с изобретением печатного станка, открытием электричества и созданием интернета. «Галактика Гутенберга» М. Маклюэна и «Галактика Интернет» М. Кастельса сменяются на наших глазах «Галактикой Нейросетей», «Галактикой Искусственного интеллекта» или чем-то подобным, название появится, возможно, в ближайшее время. Но уже сейчас очевидно, что технологии искусственного интеллекта кардинально преобразуют информационное пространство, существенно трансформируют коммуникативные профессии и прежде всего профессию журналиста.

Пришедшая с нейросетями тотальная автоматизация журналистики меняет не только повседневную рутину журналиста, его профессиональный профиль, стандарты конечных журналистских продуктов, но и этические стандарты журналистской деятельности.

Технологии искусственного интеллекта (далее ИИ) активно внедряются в медиакоммуникацию. По различным данным, 67% крупных североамериканских медиакомпаний уже интегрируют генеративный ИИ в технологические процессы, эффективность которых возрастает до 70%.

Примерно такие же цифры повышения эффективности процесса производства и распространения контента называют и российские эксперты, представители ведущих медиаорганизаций. Наиболее востребованы журналистами инструменты автоматизированной генерации новостных статей, сервисы Big Data, персонализации контента, автоматической проверки фактов с указанием достоверности информации, генерации заголовков, автоматической адаптации стиля под конкретное издание и текста под различные платформы (Web, Mobile, Social) [1].

Однако интеграция ИИ в медиакоммуникацию создает серьезные этические угрозы для медийного пространства в целом [2]. Поскольку алгоритмы все чаще определяют редакционные решения, возникают особые опасения относительно ответственного и подотчетного использования журналистами инструментов на основе ИИ, охватывающие новые нормативные и этические вопросы [3]. Проблема этических рисков использования ИИ осложняется также склонностью больших систем к эмерджентности.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена необходимостью дальнейшей разработки этических основ использования ИИ в практике журналистской деятельности, тем более что в ряде научных трудов активно обсуждается близкая проблематика. Так, вопросы необходимости введения этических регуляторов, противодействующих злонамеренному использованию искусственного интеллекта, поднимает в своей монографии «Когнитивные процессы человека и искусственный интеллект в контексте цифровой цивилизации» И.М. Дзялошинский [4]. Отдельным экономическим, правовым, этическим аспектам использовании ИИ в журналистской деятельности посвящены работы Н.Л. Слободянюк, Е.Н. Костикина [5], А. Арсентьевой, А.А. Морозовой [6].

В статье М.М. Лукина, А.В. Замкова, М.А. Крашенинниковой, Д.Ю. Кульчицкой предпринята попытка обобщить «на теоретическом и прикладном уровне этические проблемы, которые возникают в связи с применением технологий в целом и искусственного интеллекта в частности в разных сферах жизни общества» [7, с. 682].

Зарубежные ученые при рассмотрении проблем использования ИИ в журналистской практике часто опираются на исследования качественных интервью с представителями средств массовой информации (СМИ) и экспертами. В центре внимания специалистов оказываются этические последствия интеграции ИИ в деятельность редакций. Анализ данных интервью позволяет выявить общие темы и конкретные проблемы, связанные с использованием ИИ в журналистике, среди которых доминируют следующие: противоречия между технологиями и творческой деятельностью, этические проблемы, связанные с ИИ, эволюция профессиональных ролей журналистов, изменения в деятельности редакций, неоднозначная реакция аудитории на роботизированную журналистику [8].

Завершая краткий обзор имеющейся научной литературы, отметим, что вопросы этики использования ИИ в медиапрактике все еще не получили достаточного освещения и нуждаются в дальнейшей разработке.

Цель исследования – сформулировать этические принципы и нормы использования ИИ при создании журналистских материалов.

Поставленная цель обусловила решение ряда задач:

– изучить теоретические подходы к принципам этической кодификации использования ИИ в современной медиапрактике;

– провести контент-анализ российских и международных документов, регламентирующих этику использования ИИ;

– охарактеризовать основные этические риски, связанные с применением ИИ в журналистской деятельности;

– сформулировать базовые принципы, которые могут найти применение при разработке редакционных этических кодексов ИИ;

– выделить на основе сформулированных принципов группы норм журналистской этики ИИ.

Научная новизна исследования состоит в том, что в ней впервые предложены группы медиаэтических норм эпохи нейросетей.

Теоретическая ценность работы определяется тем, что она вносит определенный вклад в разработку принципов и норм этичного использования технологий ИИ в современных российских СМИ.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что результаты исследования могут быть полезны корреспондентам и редакторам СМИ, студентам профильных вузов. Выводы, содержащиеся в работе, позволят этично выстраивать работу над журналистскими материалами и не отказываться от технологий ИИ.

Материалом исследования послужили следующие отечественные и зарубежные документы, касающиеся использования инструментов ИИ в различных сферах, в том числе и в медиа: Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта [9], Парижская хартия об искусственном интеллекте и журналистике [10], American AI Initiative: the US Strategy for Leadership in Artificial Intelligence [11], Artificial Intelligence Index Report [12], Beijing Academy of Artificial Intelligence [13], Ethics Guidelines for Trustworthy AI. 2019 [14].

В исследовании была использована методика контент-анализа, состоящая в алгоритмизации описания признаков формальных (дата, объем, название, автор) и ситуативных (квалификаторы этических принципов и норм) категорий текстов российских и международных документов, в которых затрагиваются вопросы этики использования ИИ. Как известно, контент-анализ является преимущественно количественным методом, основная цель которого состоит в представлении содержания текста (печатного или визуального) в численном выражении в соответствии с заранее заданными категориями:

– определение исследовательской проблемы;
– выбор материала;
– установление единиц счета;
– определение аналитических категорий/параметров;
– создание руководства к кодированию;
– сбор и обработка материала и т. д. [15].

Метод контент-анализа был нацелен на выявление как явного эксплицитного, так и имплицитного латентного содержания, которое не имеет выраженных индикаторов и предполагает определенную долю интерпретации информации.

Исследование показало, что этические проблемы, связанные с ИИ, обусловлены так называемой алгоритмической предвзятостью, которая заключается в том, что «алгоритмические решения могут способствовать проявлению субъективности в силу особенности работы того или иного алгоритма» [7, с. 689]. Алгоритмы меняют процессы производства и распространения новостей, порождая то, что обычно называют роботизированной журналистикой. Кроме того, журналисты все сильнее зависят от технологий, взаимодействие с которыми не всегда прозрачно: многие нейросети обучаются на материале, собранном без согласия авторов; в журналистских материалах растет доля так называемого синтетического текста. Только беглая проверка медийного контента на наличие следов ИИ показывает, что доля сгенерированного текста в среднем может составлять от 30% и более (рис. 1). В то же время журналисты, активно генерирующие синтетический контент, публикуют его без какой-либо маркировки, снижая уровень доверия аудитории к СМИ.

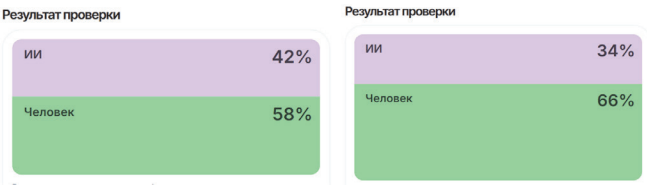



Рис. 1. Результаты проверки медийных текстов на наличие следов ИИ (по данным ресурса https://antigpt.ru/)

Таким образом, прозрачность в деятельности журналиста приобретает сегодня особое значение и становится универсальным принципом, который может помочь решить большинство этических проблем, связанных с алгоритмами и доверием к СМИ.

Обобщая описание проблем внедрения ИИ в медиапрактику отметим, что наибольшую озабоченность в журналистском сообществе вызывают следующие этические риски, связанные с использованием ИИ (рис. 2):

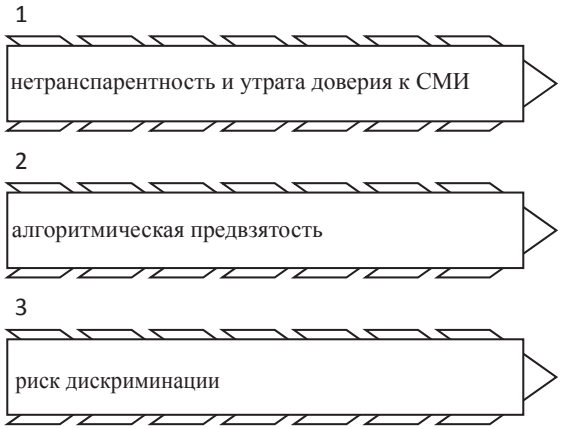



Рис. 2. Этические риски использования ИИ в СМИ

Как уже отмечалось, этические проблемы ИИ включают в себя необходимость соблюдения требований прозрачности моделей создания контента и подотчетности со стороны СМИ и технологических компаний, защиты конфиденциальности данных, минимизации алгоритмических предубеждений.

Однако у всех этих проблем есть принципиальный общий элемент: гарантия соблюдения этических принципов и норм журналистики в процессе интеграции инструментов ИИ в редакционную деятельность.

При формулировке основополагающих принципов этики ИИ мы опирались на подходы к пониманию журналистской деонтологии и профессиональной этики, разработанные в трудах Г.В. Лазутиной [16]. Проведенный контент-анализ на основе документов показал, что можно выделить следующие этические императивы:

– этика должна управлять технологическим выбором в средствах массовой информации;

– человеческая деятельность должна оставаться центральной в редакционных решениях;

– средства массовой информации должны помогать обществу с уверенностью отличать аутентичный контент от искусственного;

– средства массовой информации должны участвовать в глобальном управлении искусственным интеллектом и отстаивать жизнеспособность журналистики в переговорах с технологическими компаниями.

Данные императивы легли в основу формулировки принципов, которые могут найти применение при разработке редакционных этических кодексов ИИ:

– принцип приоритета человека;
– принцип приоритета подлинности;
– принцип прозрачности;
– принцип справедливости;
– принцип безопасности;
– принцип ответственности;
– принцип конфиденциальности;
– принцип участия журналистов в глобальном управлении ИИ.

На основе сформулированных принципов предлагаем выделить четыре группы норм журналистской этики использования ИИ при создании журналистских материалов.

В наших предыдущих работах, в частности в докладе на Международной научно-практической конференции по коммуникации и цифровым медиа, мы говорили о трех группах норм медиаэтики эпохи ИИ, однако наблюдения за практикой использования технологий ИИ в журналистской деятельности побудили нас выделить из группы норм «Журналист и аудитория» отдельную, регулирующую работу с конфиденциальной информацией при использовании нейросетей.

Итак, перечислим эти нормы:

*1 группа «Журналист и контент»*

– журналист всегда несет ответственность за публикуемый им контент, даже созданный с помощью ИИ;

– журналист обязан проверять публикуемый им контент, обеспечивать прозрачность происхождения опубликованных материалов;

– журналист обязан отдавать приоритет оригинальному контенту.

*2 группа «Журналист и аудитория»*

– журналист всегда должен помогать аудитории отличать оригинальный журналистский контент от созданного с помощью ИИ;

– журналист должен неукоснительно соблюдать требования маркировки контента в интересах аудитории;

– журналист при использовании технологий ИИ для персонализации и рекомендаций контента в СМИ должен основываться на журналистской этике, продвигать разнообразие мнений и точек зрения во избежание манипулирования аудиторией и различных проявлений дискриминации.

*3 группа «Журналист и конфиденциальность»*

– журналист всегда должен обеспечивать конфиденциальность при использовании технологий ИИ;

– журналист не должен допускать передачи нейросетям неопубликованного контента, персональных либо иных конфиденциальных данных;

– журналист всегда должен защищать безопасность информации.

*4 группа «Журналист и организации»*

– журналист должен принимать активное участие в регулировании ИИ, настаивать на предварительной независимой оценке систем искусственного интеллекта.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были проанализированы этические проблемы использования инструментов ИИ в журналистике, проведен контент-анализ российских и международных документов, регламентирующих этику использования ИИ, сформулированы этические императивы и базовые принципы, которые могут найти применение при разработке этических кодексов ИИ. На основе сформулированных принципов выделены четыре группы норм журналистской этики ИИ («журналист и контент»; «журналист и аудитория»; «журналист и конфиденциальность»; «журналист и организации»). Сформулированные общие подходы к этическому регулированию ИИ, принципы и нормы необходимо конкретизировать для отдельных СМИ, что позволит обеспечить прозрачность создания медиапродукта и укрепить доверие к СМИ.

Предложенные в настоящей статье этические принципы и нормы, безусловно, нуждаются в обсуждении, доработке и детализации, поскольку прогресс технологий всегда опережает формирование этических норм. Развитие нейросетей продолжится, а это потребует от научного и журналистского сообщества совместной работы, результаты которой создадут условия для этичной и транспарентной журналистики эпохи ИИ.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что данные исследования представляют интерес для корреспондентов, редакторов СМИ, а также преподавателей и студентов профильных вузов.

Библиографический список


1. Jones B. *Generative AI and journalism. A rapid risk-based review*. Edinburgh: Edinburgh Research Explorer, 2023.
2. Болдина К.А. Риски автоматизации новостной журналистики на основе ИИ. *Modern Humanities Success*. 2024; № 3: 7–14. DOI: 10.58224/2618-7175-2024-3-7-14.
3. Porlezza C. Promoting responsible AI: a European perspective on the governance of artificial intelligence in media and journalism. *Communications*. 2023. DOI: 10.1515/commun-2022-0091.
4. Дзялошинский И.М. *Когнитивные процессы человека и искусственный интеллект в контексте цифровой цивилизации*: монография. Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2022.
5. Слободянюк Н.Л. Этические и правовые аспекты использования нейросетей в журналистике. *Вестник КРСУ*. 2023; № 23 (10): 156–161.
6. Арсентьева А.Д., Морозова А.А. Проблемы внедрения алгоритмов искусственного интеллекта в российскую журналистику. *Огарёв-Online*. 2021; № 2 (155).
7. Лукина М.М., Замков А.В., Крашенинникова М.А., Кульчицкая Д.Ю. Искусственный интеллект в российских медиа и журналистике: к дискуссии об этической кодификации. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2022; № 11 (4): 680–694.
8. Gutiérrez-Caneda B., Lindén C-G. and Vázquez-Herrero J. Ethics and journalistic challenges in the age of artificial intelligence: talking with professionals and experts. *Frontiers in Communication*. DOI: 10.3389/fcomm. 2024.1465178
9. *Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта*. Available at: Kodex_etiki_v_sfere_II_-_text.pdf
10. *Парижская хартия об искусственном интеллекте и журналистике*. Available at: https://telegra.ph/PARIZHSKAYA-HARTIYA-O-II-I-ZHURNALISTIKE-09-17
11. *American AI initiative: the US strategy for leadership in artificial intelligence*. Available at: https:// oecd.ai/en/wonk/the-american-ai-initiative-the-us-strategy-for-leadership-in-rtificial-intelligence
12. *Artificial Intelligence Index Report 2022*. Available at: https://aiindex.stanford.edu/wp-content/ uploads/2022/03/2022-AI-Index-Report_ Master.pdf
13. *Beijing AI principles*. Available at: https://link. springer.com/content/pdf/10.1007/s11623-019 1183-6.pdf
14. *Ethics guidelines for trustworthy AI. 2019*. Available at: https://op.europa.eu/en/publication detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f 01aa75ed71a1
15. Леонтович О.А. *Методы коммуникативных исследований*. Москва: Гнозис, 2011.
16. Лазутина Г.В. Профессиональная деятельность журналиста: подходы к пониманию журналистской этики. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2012; № 2: 22–31.


References


1. Jones B. *Generative AI and journalism. A rapid risk-based review*. Edinburgh: Edinburgh Research Explorer, 2023.
2. Boldina K.A. Riski avtomatizacii novostnoj zhurnalistiki na osnove II. *Modern Humanities Success*. 2024; № 3: 7-14. DOI: 10.58224/2618-7175-2024-3-7-14.
3. Porlezza C. Promoting responsible AI: a European perspective on the governance of artificial intelligence in media and journalism. *Communications*. 2023. DOI: 10.1515/commun-2022-0091.
4. Dzyaloshinskij I.M. *Kognitivnye processy cheloveka i iskusstvennyj intellekt v kontekste cifrovoj civilizacii*: monografiya. Moskva: Aj Pi Ar Media, 2022.
5. Slobodyanyuk N.L. `Eticheskie i pravovye aspekty ispol'zovaniya nejrosetej v zhurnalistike. *Vestnik KRSU*. 2023; № 23 (10): 156-161.
6. Arsent'eva A.D., Morozova A.A. Problemy vnedreniya algoritmov iskusstvennogo intellekta v rossijskuyu zhurnalistiku. *Ogarev-Online*. 2021; № 2 (155).
7. Lukina M.M., Zamkov A.V., Krasheninnikova M.A., Kul'chickaya D.Yu. Iskusstvennyj intellekt v rossijskih media i zhurnalistike: k diskussii ob `eticheskoj kodifikacii. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2022; № 11 (4): 680-694.
8. Gutiérrez-Caneda B., Lindén C-G. and Vázquez-Herrero J. Ethics and journalistic challenges in the age of artificial intelligence: talking with professionals and experts. *Frontiers in Communication*. DOI: 10.3389/fcomm. 2024.1465178
9. *Kodeks `etiki v sfere iskusstvennogo intellekta*. Available at: Kodex_etiki_v_sfere_II_-_text.pdf
10. *Parizhskaya hartiya ob iskusstvennom intellekte i zhurnalistike*. Available at: https://telegra.ph/PARIZHSKAYA-HARTIYA-O-II-I-ZHURNALISTIKE-09-17
11. *American AI initiative: the US strategy for leadership in artificial intelligence*. Available at: https:// oecd.ai/en/wonk/the-american-ai-initiative-the-us-strategy-for-leadership-in-rtificial-intelligence

12. *Artificial Intelligence Index Report 2022*. Available at: https://aiindex.stanford.edu/wp-content/ uploads/2022/03/2022-AI-Index-Report_ Master.pdf
13. *Beijing AI principles*. Available at: https://link. springer.com/content/pdf/10.1007/s11623-019 1183-6.pdf
14. *Ethics guidelines for trustworthy AI. 2019*. Available at: https://op.europa.eu/en/publication detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f 01aa75ed71a1
15. Leontovich O.A. *Metody kommunikativnyh issledovanij*. Moskva: Gnozis, 2011.
16. Lazutina G.V. Professional'naya deyatel'nost' zhurnalista: podhody k ponimaniyu zhurnalistskoj `etiki. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2012; № 2: 22-31.

*Статья поступила в редакцию 31.08.25*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-465-469

***Rabenko T.G.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: tat.rabenko@yandex.ru*
***Chardyntseva A.D.****, postgraduate, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: alyonachardyntseva@gmail.com*

**CORPORATE WEBSITE OF AN ORGANIZATION AS A HYPERGENRE (BASED ON THE MATERIALS OF THE ADVOCACY ORGANIZATIONS OF THE KEMEROVO REGION).** The study is carried out at the intersection of two areas of modern science – 1) speech genre studies, within the framework of which the genre-forming features of a corporate website are considered, in particular, its formal-structural organization; 2) linguamarketing, where language is considered as a tool for implementing market relations, in this regard, a corporate website acts as a digital platform for developing relations between the sender of legal services and the target audience. The objective of the study is to identify the specifics of the compositional-structural organization of the corporate website genre. Based on the material of the websites of law firms of the Kemerovo Region, the architectonics of the genre is studied: speech genres that model the structure of the hypergenre of the corporate website are identified. Based on the dominant-determinant method of research, it was established that from the position of external determination, the formal-structural organization of the genre (we believe that the genre as a whole) is conditioned by the institutional nature of the marketing discourse, and from the position of internal determination, we are talking about the cause-and-effect conditioning of features within the object itself – the speech genre as a type of text: the formal-structural organization of the genre is conditioned by the goal of the marketing discourse – informing the target audience about the organization itself, the services it provides, attracting the attention of the target audience and promoting legal services. Taking into account the determination of the communicative goal parameter in the structure of the hypergenre of the corporate website, the following sections are distinguished: «Company mission», «Information on the company's activities»; «Management»; «News»; «Our position»; «Press about us»; «Feedback» (the actual address of the organization, as well as phone numbers, e-mail addresses, names of contact persons); «Corporate life»; «FAQ» (a question-answer system designed to promptly answer users' questions online).

*Key words:* **speech genre, hypergenre, speech genre studies, linguamarketing, corporate website, advocacy organization**

***Т.Г. Рабенко,*** *д-р филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: tat.rabenko@yandex.ru*
***А.Д. Чардынцева,*** *аспирант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: alyonachardyntseva@gmail.com*

# КОРПОРАТИВНЫЙ САЙТ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ГИПЕРЖАНР (НА МАТЕРИАЛЕ АДВОКАТСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Настоящее исследование выполнено на пересечении двух направлений современной науки: 1) речевого жанроведения, в рамках которого осуществляется анализ жанрообразующих признаков корпоративного сайта, в частности его формально-структурной организации; 2) лингвомаркетологии, где язык рассматривается в качестве инструмента реализации рыночных отношений, а корпоративный сайт в связи с этим выступает в роли цифровой площадки для развёртывания отношений между отправителем юридических услуг и целевой аудиторией. Статья посвящена выявлению специфики композиционно-структурного устройства жанра корпоративного сайта. На материале сайтов адвокатских организаций Кемеровской области исследуется архитектоника жанра: выявляются разделы, моделирующие структуру гипержанра корпоративного сайта. С опорой на доминантно-детерминантный метод исследования установлено, что с позиции внешней детерминации формально-структурная организация жанра (полагаем, что и жанр в целом) обусловлена институциональной природой маркетингового дискурса, а с позиции внутренней детерминации речь идет о причинно-следственной обусловленности признаков в рамках самого объекта речевого жанра как типа текста: специфика формально-структурной организации жанра обусловлена целью маркетингового дискурса – информированием целевой аудитории о самой организации, осуществляемых ею услугах, привлечение внимания целевой аудитории и продвижение юридических услуг. С учетом детерминации параметра коммуникативной цели в структуре гипержанра корпоративного сайта выделяются разделы: «Миссия компании»; «Информация о деятельности компании»; «Руководство»; «Новости»; «Наша позиция»; «Пресса о нас»; «Обратная связь» (фактический адрес организации, а также номера телефонов, адреса электронной почты, имена контактных лиц); «Корпоративная жизнь»; «FAQ» (система вопрос-ответ, призванная в режиме онлайн оперативно отвечать на вопросы пользователей).

*Ключевые слова:* **речевой жанр, гипержанр, речевое жанроведение, лингвомаркетология, корпоративный сайт, адвокатская организация**

***Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-20206, https://rscf.ru/project/25-28-20206/ и Кемеровской области – Кузбасса (соглашение № 09/2025)***

Информационная революция рубежа XX–XXI вв., связанная с новыми информационно-коммуникационными технологиями, привела к виртуализации культуры и социально-речевой коммуникации как ее части [1]. С появлением нового виртуального коммуникативного пространства возникли новые жанровые формы речевого взаимодействия. В системе интернет-жанров особое место занимает жанр корпоративного сайта. «На сегодняшний день организация и продвижение корпоративного Web-сайта, выступающего как официальное представительство определенной компании в глобальном информационном пространстве и реализующего ее корпоративную политику, является одним из наиболее востребованных сервисов» [2, с. 99].

Корпоративный сайт как речевой жанр неоднократно становился объектом научных изысканий. В изучении корпоративного сайта обнаруживается два направления лингвистики, значимых для настоящего исследования.

1. Лингвомаркетологическое направление. В рамках данного направления корпоративный сайт рассматривается как жанр презентационного дискурса, рекламно-презентационный тип текста, свойственный маркетинговой коммуникации, задачи которой – «необходимость продвижения товара или услуги в определенных аудиториях определяют свои особенности в языке коммуникации» [3, с. 4].

2. Собственно лингвистическое направление:

а) коммуникативно-прагматическое, в системе которого выявляются коммуникативные стратегии, реализуемые в пределах корпоративного сайта: стратегия моделирования положительного образа организации [4], стратегия легитимации [5], языковые аттрактивы корпоративного сайта [6] и др.;

б) лингвокогнитивное и лингвосемиотическое, где корпоративный сайт рассматривается как часть корпоративной культуры, отражающей ценностные доминанты [7; 8];

в) речежанроведческое, в пределах которого описываются жанрообразующие признаки корпоративного сайта, в том числе его языковые [9] и структурные [10] особенности.

В рамках настоящего исследования, ориентированного прежде всего на речежанроведческий подход к пониманию природы корпоративного сайта, корпоративный сайт рассматривается как интернет-жанр. В определении термина «интернет-жанр» мы следуем за Е.И. Горошко и Т.Л. Поляковой, квалифицирующих интернет-жанры как «устойчивые типы текста, назначение которых определяет его форму и которые обслуживают типическую ситуацию коммуникации в сети Интернет» [11]. В данной дефиниции нам представляется важной мысль о том, что цель жанра (как устойчивого типа текста) определяет его форму. Настоящее исследование направлено на описание формальной (структурно-композиционной) организации жанра корпоративного сайта с учетом его детерминации генеральной интенцией маркетингового дискурса, связанной с продвижением юридических услуг.

Актуальность предпринимаемого исследования определяется двумя обстоятельствами. Первое: вовлеченность настоящего исследования в парадигму современного речевого жанроведения в той его части, которая сопряжена с описанием интернет-жанров институционального дискурса. Второе: включенность данной работы в область современной лингвомаркетологии, в рамках которой

язык рассматривается в качестве орудия (инструмента) реализации рыночных отношений. В связи с этим корпоративный сайт как представительство компании в Интернете выступает в виде цифровой площадки, где развёртываются отношения между субъектами институциональной сферы: отправителем юридических услуг и целевой аудиторией. Соответственно, сама структура корпоративного сайта выстроена с учетом реализации двух целей: 1) информирование целевой аудитории об организации, оказываемых ею услугах; 2) привлечение целевой аудитории, продвижение услуг и в случае коммерческой формы организации компании – успешное развитие бизнеса.

Цель исследования состоит в выявлении специфики композиционно-структурной организации жанра корпоративного сайта.

Задачи исследования:

1. Изучив имеющуюся в лингвистике литературу по теме исследования, выявить основные направления исследования корпоративного сайта.

2. С учетом обнаруживаемого в науке неоднозначного подхода к пониманию терминов «интернет-жанр» и «гипержанр» определить дефиниции данных терминов, приемлемые для настоящей работы.

3. Выявить и описать речевые жанры, которые включаются в жанровую структуру корпоративного сайта.

4. Проследить коррелятивную зависимость композиционно-структурного воплощения жанра от его функционально-целевого параметра.

Объект исследования – жанр корпоративного сайта с позиции его структурно-композиционной организации.

Фактологическую базу исследования составили сайты ряда адвокатских организаций Кемеровской области: адвокатский кабинет «Вострилков В.В.»; адвокатский кабинет «Шацких Е.В.», адвокатское бюро «Шаройко и партнеры»; коллегия адвокатов Новокузнецкого района Кемеровской области № 44; коллегия адвокатов «Шеманский и партнеры»; коллегия адвокатов Рудничного района г. Прокопьевска Кемеровской области № 53; коллегия адвокатов «ЮрБизнесКоллегия»; юридическая консультация «Надежный адвокат», коллегии адвокатов «Артымук, Шемет и партнеры», коллегия адвокатов «Юрпроект»; Адвокатская палата Кемеровской области (всего 11 сайтов).

Научная новизна исследования заключается как в новом исследовательском объекте: корпоративный сайт адвокатской организации ранее не становился объектом изучения, так и в избранном аспекте его описания. Корпоративный сайт адвокатской организации рассмотрен с позиции одного из его жанрообразующих свойств – композиционно-структурного воплощения жанра. С учетом данного признака корпоративный сайт описывается как гипержанр, включающий элементарные речевые жанры, как устойчивые типы текстов и элементы невербальных семиотических систем (фотографии, скриншоты, рисунки и пр.). Отбор речевых жанров, входящих в жанровую структуру корпоративного сайта, детерминирован генеральной речемыслительной стратегией маркетингового дискурса, связанной с продвижением юридических услуг.

Научная гипотеза исследования состоит в предположении, что формально-структурная организация жанра корпоративного сайта определяется: а) генеральной речемыслительной стратегией маркетинговой коммуникации, сопряженной с продвижением компании и оказываемых ею услугами; б) частными коммуникативными стратегиями, связанными с моделированием положительного образа организации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит определенный вклад в теорию речевого жанроведения. Исследуемый с учетом доминантно-детерминантного подхода к объекту, речевой жанр корпоративного сайта может быть рассмотрен с позиции его внешней и внутренней детерминации. С позиции внешней детерминации жанр корпоративного сайта предстает как жанр, признаки которого обусловлены социальной средой его функционирования: институциональность, свойственная маркетинговой коммуникации, предопределяет формально-языковое и структурное воплощение жанра. В аспекте внутренней детерминации жанр корпоративного сайта выступает как такое жанровое образование, жанровые характеристики которого находятся в причинно-следственных связях. В качестве жанровой доминанты корпоративного сайта выступает коммуникативная цель жанра: цель сайта, сопряженная с функционированием жанра в зоне маркетинговой коммуникации: информирование о самой организации, оказываемых ею услугах, привлечение внимания целевой аудитории и продвижение услуг определяет композиционно-структурное воплощение контента корпоративного сайта, который должен отличаться информативностью, удобной навигацией и уникальным дизайном. «… композиционное размещение информации на сайте обеспечивает тематическую связность в презентационном дискурсе (жанровой формой которого выступает корпоративный сайт – прим. авт.) между различными жанрами, обеспечивающими устойчивое функционирование презентационного дискурса» [3, с. 123]. В итоге цель жанра детерминирует его формальное (композиционно-структурное) диктумно-модусное воплощение и визуально-эстетическое оформление.

Полагаем, что результаты исследования значимы для теории лингвомаркетологии, поскольку позволяют оценить возможности электронных корпоративных ресурсов для профессионального взаимодействия субъектов институциональной коммуникации.

Практическая значимость исследования видится в возможности использования его результатов при разработке и дальнейшем улучшении качества корпоративных сайтов адвокатских (и иных) организаций.

В рамках исследования используются следующие методы: коммуникативно-прагматический, основанный на описании жанровой структуры корпоративного сайта с учетом совокупности вербальных и невербальных средств организации текста и внешних условий коммуникации; метод научного описания, предполагающий анализ жанровой структуры корпоративного сайта и выявление на этой основе характеристик, значимых для исследуемого объекта.

Выявляя природу речевого жанра, М.М. Бахтин среди прочих жанровых признаков текста (типизированности его темы и стилистического воплощения) назвал и устойчивость композиционного построения. Развивая теорию речевых жанров М.М. Бахтина, его последователи в стремлении продвинуться в изучении природы речежанровой структуры текста оценивают композиционное построение высказывания, выделяя с учетом композиционно-структурного воплощения жанрово-оформленного текста разные типы жанров. В рамках настоящего исследования при характеристике корпоративного сайта с позиции его структурно-композиционной организации в качестве базового термина используется термин «гипержанр». В своем понимании природы гипержанра мы следуем за К.Ф. Седовым, который определяет гипержанр как «макрообразование», т. е. речевую форму, которая сопровождает социально-коммуникативные ситуации, объединяющую в своем составе несколько жанров» [12]. Обзор концепций относительно понимания термина «гипержанр», его соотнесенности с терминами «макрожанр», «комплексный речевой жанр» дан в работе Е.Н. Суханкиной [13, с. 132].

Корпоративный сайт адвокатской организации представляется нам в виде гипержанра – такого жанрового образования, которое включает в себя несколько речевых жанров. Данные жанры объединены в пределах гипержанра общим целеполаганием и общим текстовым пространством. На территории РФ нет единого нормативного документа, строго регламентирующего внешний вид сайтов адвокатских организаций, однако их деятельность и некоторые требования к информационной открытости регулируются следующими актами: Федеральный закон «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в РФ» (№ 63-ФЗ), Кодекс профессиональной этики адвоката, Закон «О рекламе» (№ 38-ФЗ).

В качестве стандартного набора типовых разделов Web-сайта называются следующие разделы: «Миссия компании», «Информация о деятельности компании», «Руководство», «Новости», «Наша позиция», «Пресса о нас», «Обратная связь» (фактический адрес организации, а также номера телефонов, адреса электронной почты, имена контактных лиц), «Корпоративная жизнь», «FAQ» (система вопрос-ответ, призванная в режиме онлайн оперативно отвечать на вопросы пользователей), «Гостевая книга», «Чат» [2, с. 101]. На корпоративных сайтах адвокатских организаций нами были выявлены разделы «Миссия компании» (3), «Информация о деятельности компании» (10), «Новости» (2), «Обратная связь» (10). Кроме того, в ходе исследования были обнаружены и другие разделы: «Отзывы» (2), «Документы» (3), «Судебная практика» (2), «СМИ» (1). Отдельные разделы как части текста (в нашем случае – гипертекста корпоративного сайта) могут соответствовать самостоятельному речевому жанру (номинируемому так же, как раздел), к примеру, миссия компании, история компании, новость, отзыв (раздел и жанр в данной ситуации одноименны). Другие разделы содержат тексты информационного и императивного характера: например, раздел «Обратная связь» содержит как черты императивного жанра (элементы Call-to-action (CTA)), так и черты информационного жанра (факт предоставления информации), а раздел «Отзывы» является примером оценочного жанра на сайтах адвокатских организаций. Проследим реализацию разделов сайта, входящих в структуру корпоративного сайта.

**1. Раздел «Миссия компании».** Миссия – «это сформулированное утверждение относительно того, для чего или по какой причине существует организация, […] утверждение, раскрывающее смысл существования организации, в котором проявляется отличие данной организации от ей подобных» [14, с. 13]. Размещение данного раздела на сайте компании преследует две цели: во-первых, текст миссии позволяет информировать целевую аудиторию (потенциальных клиентов, деловых партнеров) о специфике данной организации, способствует формированию положительного имиджа компании; во-вторых, содействует

НАША МИССИЯ

Дело, которому мы служим – помогать тем, кто, столкнувшись с трудностями, доверился нашей команде.

Стабильность в делах доверителя сегодня и его уверенность в завтрашнем дне – главная ценность и мотивация для нас.

Поэтому цель нашей работы - максимально эффективное решение проблем клиентов, прогнозирование всех возможных правовых рисков доверителей и их минимизация.

Выполнение этой миссии стало возможным благодаря непрерывному развитию потенциала всех без исключения специалистов бюро. Стремление к росту во благо интересов доверителей составляет суть нашей профессии.

Оглядываясь на путь, пройденный бюро с 2008 года, мы можем с гордостью констатировать, что наши постоянные клиенты высоко оценивают продуктивность от многолетнего сотрудничества с Адвокатским бюро «Шаройко и Партнёры».

Но мы не останавливаемся на достигнутом и, постоянно двигаясь вперёд, всегда верны девизу бюро «Acta non verba»!

Рис.1. Пример раздела «Наша миссия»
на сайте адвокатского бюро «Шаройко и партнеры»

укреплению корпоративного духа компании, придает профессиональной деятельности сотрудников некую осмысленность и целенаправленность. Текст миссии, размещенный на главной странице сайта адвокатской организации, содержит определение цели организации, ее слоган и ценностные ориентиры (рис. 1).

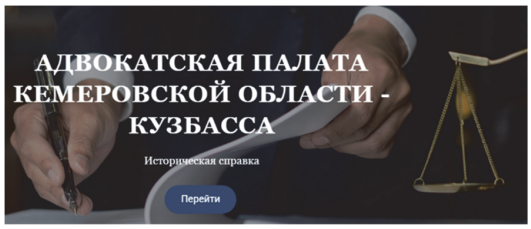
**2. Информация о деятельности компании** включает в себя ряд разделы:

**а) информация о компании:** причины создания (история компании), основные этапы развития, ключевые достижения, состояние дел на текущий момент, перспективы, направления работы, перечень услуг, их стоимость, перечень нормативных документов: правовых, административных (с размещением скриншотов), на которые опирается организация в своей деятельности, судебная практика (анонс выигранных дел).

В рамках данного раздела актуализируется речевой жанр «История компании» (или историческая справка). История компании – это краткий информационный блок, где содержатся сведения о времени возникновения компании, ее структурно-административной иерархии с указанием руководителя организации (председателя коллегии в случае коллективной формы адвокатской организации). «Коммуникативная цель данного подраздела – формирование положительного имиджа, создание успешного бренда и укрепление доверия к компании» [10, с. 61]. Данный раздел размещается под заголовком «Главная (страница)» (рис. 2, рис. 3).

Коллегия адвокатов Новокузнецкого района Кемеровской области № 44 была создана в 2003 году на базе ранее существовавшей юридической консультации. В настоящее время в ее состав входят 15 опытных профессиональных адвокатов. Со дня образования Коллегии и до настоящего времени главным в работе коллегии было и остается предоставление квалифицированной юридической помощи гражданам, оказавшимся в сложных взаимоотношениях с законностью и правопорядком.

Рис. 2. Пример размещения блока «Историческая справка» на сайте коллегии адвокатов Новокузнецкого района Кемеровской области № 44




Новокузнецкого района Кемеровской области № 44

Рис. 3. Пример размещения блока «Историческая справка» на сайте Адвокатской палаты Кемеровской области

На отдельных сайтах, преимущественно в случае индивидуальной формы осуществления адвокатской деятельности (адвокатский кабинет), на главной странице сайта размещается раздел «Обо мне». Здесь в формате краткого резюме описаны биография адвоката, его образование, опыт профессиональной деятельности, специализация (рис. 4).

Обо мне

Пешков Алексей Викторович, родился 04 января 1987 года в с. Бабстово, Хабаровского края, Еврейской Автономной области, в семье военнослужащего.

С 2004 года обучался в Воронежском государственном университете, который окончил в 2009 году и получил полное высшее образование по специальности «Экономика труда», присуждена квалификация «Экономист».

С 2009 года обучался в Федеральном государственном казенном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», который окончил в 2013 году по специальности «Юриспруденция», присуждена квалификация «Юрист».

С 2009 по 2017 годы проходил службу в органах внутренних дел в различных подразделениях. Где прошел долгий путь от оперуполномоченного до руководителя подразделения. С 2009 по 2011 годы проходил службу в оперативных подразделениях уголовного розыска. С 2011 по 2017 годы проходил службу в подразделениях экономической безопасности и противодействия коррупции. Имею опыт оперативно-розыскных и следственных мероприятий по борьбе с организованной преступностью. Неоднократно поощрялся со стороны руководства МВД России за выявление и пресечение резонансных преступлений создающих угрозу безопасности общества и государства.

В настоящее время осуществляет адвокатскую деятельность.

Регистрационный номер в реестре адвокатов Воронежской области 36/2793.

Из служебных характеристик: Пунктуален. Порядочен. Не дает пустых обещаний. Сдержан. Доброжелателен. Нацелен на результат. Выполняет поставленные задачи нестандартными методами.

Рис. 4. Пример размещения блока «Историческая справка» на сайте адвокатской конторы «Пешков и партнеры»

С целью моделирования положительного образа адвокатской организации, способной привлечь и удержать внимание целевой аудитории, используется слоган – короткая фраза, которая выражает главную идею компании. «Цель слогана – вызвать положительные ассоциации у потребителя относительно имиджа компании, продукта или услуги и в дальнейшем привлечь его как клиента» [15].

Для оформления слогана как средства аттрактивности активно используется супраграфемика (шрифтовое выделение текста) и хромографемика (цветовое выделение текста) (рис. 5, рис. 6).

Рис. 5. Слоган адвокатского бюро «Шаройко и партнеры»

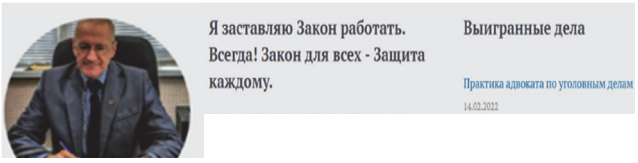



Рис. 6. Слоган адвокатского кабинета «Вострилков В.В.»

На главной странице сайта в верхнем левом углу размещается логотип компании как часть айдентики (визуальной идентичности бренда). Примеры логотипов (рис. 7, 8, 9).

Рис. 7. Логотип компании «Шеманский и партнеры»

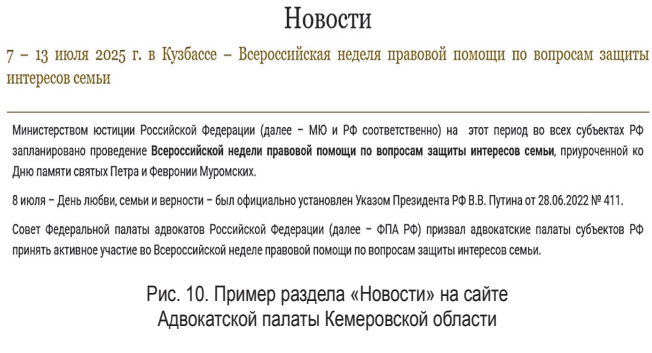
Рис. 8. Логотип компании «Пешков и партнёры»

Рис. 9. Логотип коллегии адвокатов «Юрпроект»

**б)** список сотрудников организации с указанием руководителя, краткое резюме адвокатов, обеспеченное фотоматериалами. Данный раздел номинируется на сайтах адвокатских организаций по-разному: «Наши адвокаты» (Коллегия адвокатов Новокузнецкого района Кемеровской области № 44), «Председатель», «Адвокаты» (Коллегия адвокатов Рудничного района г. Прокопьевска Кемеровской области №53), «Состав коллегии» (ЮрБизнесКоллегия), «О команде» (Коллегия адвокатов «Артымук, Шемет и партнеры» Кемеровской области – Кузбасса № 42/149), «Команда и партнеры» (коллегия адвокатов «Юрпроект»).

**3. Раздел «Новости»** (рис. 10). В рамках обозначенного раздела реализуется одноименный речевой жанр. По мысли Т.И. Сидоровой, данный раздел сайта оказывается «наиболее динамичным и читаемым». Новостная лента «является обязательной компонентой для корпоративного интернет-представительства, стремящегося продемонстрировать своей целевой аудитории дина-

мику развития компании, а также стимулировать регулярное посещение своей страницы» [2, с. 102].



Новости

7 – 13 июля 2025 г. в Кузбассе – Всероссийская неделя правовой помощи по вопросам защиты интересов семьи

Министерством юстиции Российской Федерации (далее – МЮ и РФ соответственно) на этот период во всех субъектах РФ запланировано проведение **Всероссийской недели правовой помощи по вопросам защиты интересов семьи**, приуроченной ко Дню памяти святых Петра и Февронии Муромских.

8 июля – День любви, семьи и верности – был официально установлен Указом Президента РФ В.В. Путина от 28.06.2022 № 411.

Совет Федеральной палаты адвокатов Российской Федерации (далее – ФПА РФ) призвал адвокатские палаты субъектов РФ принять активное участие во Всероссийской неделе правовой помощи по вопросам защиты интересов семьи.

Рис. 10. Пример раздела «Новости» на сайте Адвокатской палаты Кемеровской области

Данный раздел имеется не на всех сайтах адвокатских компаний, а если и есть, то регулярно не обновляется (к примеру, раздел на сайте адвокатского кабинета В.В. Вострилкова, коллегии адвокатов «Юрпроект»).

**4. Раздел «Обратная связь»**. Данный раздел является связующим звеном между потенциальным потребителем и организацией, так как позволяет фирме выстроить более адресную коммуникацию с клиентом. Внутри раздела «Обратная связь» используются приёмы Call-to-action (CTA): кнопки призыва «Заказать консультацию», «Позвонить сейчас», «Связаться с нами», которые содержат черты императивных жанров. Создавая форму обратной связи, организация может узнать не только имя адресата, но и основные запросы. Таким образом, адвокатская организация приобретает преимущество во время выстраивания коммуникации с потенциальным потребителем. Данный раздел является обязательным для каждого сайта и также носит функцию информационного жанра, сообщая пользователю информацию о юридическом адресе, номере телефона и времени работы.

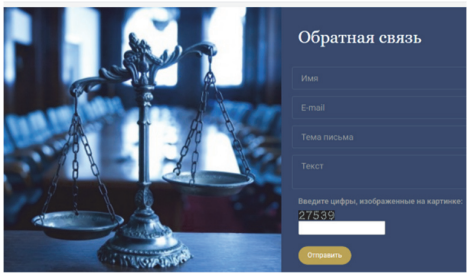



Рис. 11. Пример установления обратной связи с клиентом на сайте Адвокатской палаты Кемеровской области

**5. Раздел «СМИ».** Представлен на сайте коллегии адвокатов №53 Кемеровской области (рис. 12). На этом сайте раздел несёт информационно-просветительскую функцию и помогает потенциальным клиентам получить базовые знания в сфере юриспруденции, а также заочно познакомиться с действующими адвокатами коллегии.

**Коллегия в СМИ**

Коллегия адвокатов №53 КО совместно с ТРК 27 плюс выпустила серию информационных видео об адвокатской деятельности.

Весь цикл передач смотрите здесь




**Причинение вреда здоровью**

Видео с участием адвоката Татьяны Юрьевны Ильвутиковой: обязательства возникающие вследствие причинения вреда здоровью

Рис. 12. Пример раздела «СМИ» на сайте коллегии адвокатов №5 3 Кемеровской области

Ссылки на документы для руководства в работе

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОБ АДВОКАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АДВОКАТУРЕ

КОДЕКС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ АДВОКАТА

Порядок назначения адвокатов в качестве защитников в уголовном судопроизводстве

Хартия основополагающих принципов адвокатской деятельности

Стандарт осуществления адвокатом защиты в уголовном судопроизводстве

Форма типового административного искового заявления

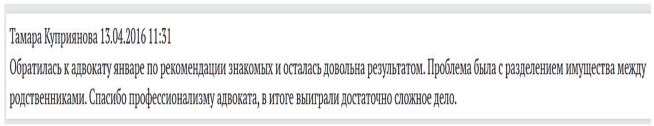
Бухгалтерский баланс 2019г, 2020г, 2021г, 2022г, 2023г.

РЕШЕНИЕ Совета Адвокатской палаты КО от 18.05.2020 № 5/1-2

Рис. 13. Раздел «Документы» на сайте коллегии адвокатов «ЮрБизнесКоллегия»

**6. Раздел «Документы».** Данный раздел актуализирует ряд документных жанров (к примеру, Федеральный закон об адвокатской деятельности, Кодекс профессиональной деятельности адвоката, Хартия основополагающих принципов адвокатской деятельности и пр.), раскрывающих нормативную базу организации (рис. 13).

**7. Раздел «Отзывы клиентов».** В данном разделе представлены тексты, репрезентирующие речевой жанр «Отзыв». Личностное отношение к организации, оказанным ею юридическим услугам выражается в письменной форме либо с помощью видео отзыва (рис. 14), что позволяет классифицировать данный раздел как пример оценочного жанра в структуре гипержанра сайта адвокатской организации.



Тамара Куприянова 13.04.2016 11:31

Обратилась к адвокату январе по рекомендации знакомых и осталась довольна результатом. Проблема была с разделением имущества между родственниками. Спасибо профессионализму адвоката, в итоге выиграли достаточно сложное дело.

Рис. 14. Раздел «Отзывы» на сайте адвокатского кабинета «Вострилков В.В.»

**8. Раздел «Судебная практика»** содержит информацию о деятельности адвокатской организации, разрешённые проблемные вопросы (кейсы), которые создают имидж успешной, ориентированной на практику фирмы (рис. 15).

С учетом проведенного исследования, нацеленного на выявление специфики структурно-композиционной организации жанра корпоративного сайта, намечаются следующие типы сайтов адвокатских организаций.

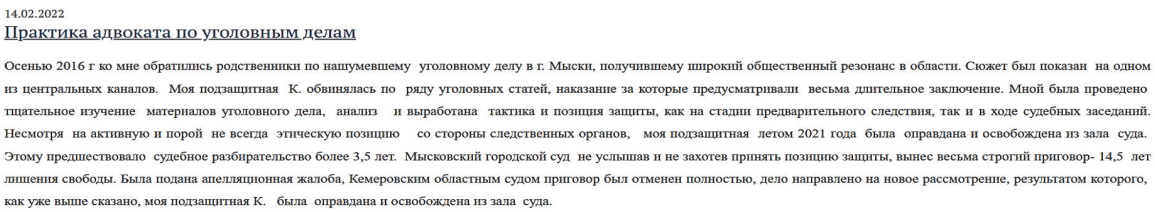
Тип 1: «Статусный корпоративный» (Коллегии адвокатов). Акцент на историю, исторические традиции, коллектив профессионалов, корпоративные ценности, законность осуществляемой деятельности, регалии сотрудников. Миссия организации представлена как общая философия.

Тип 2: «Персональный бренд» (Адвокатские кабинеты). Акцент на профессиональную биографию конкретного адвоката, его уникальный опыт (например, работа в органах), личные отзывы, персональный слоган. Миссия часто сливается с разделом «Обо мне».

В рамках типов 1 и 2 намечается тип 3: «Практико-ориентированный» (наиболее коммерциализированные сайты). Акцент на услуги, цены, примеры выигранных дел (кейсы), отзывы, активный блог с полезными статьями. Максимальное количество CTA.

Проведенное исследование позволяет сделать определенные выводы.

1. Структурно-композиционное и формально-языковое воплощение гипержанра корпоративного сайта обусловлено институциональной природой маркетинговой коммуникации. Данные характеристики корпоративного сайта скоординированы и сбалансированы с учетом общей маркетинговой стратегии взаимодействия субъектов институциональной инфраструктуры (адвокатская организация и целевая аудитория).



14.02.2022

Практика адвоката по уголовным делам

Осенью 2016 г ко мне обратились родственники по нашумевшему уголовному делу в г. Мыски, получившему широкий общественный резонанс в области. Сюжет был показан на одном из центральных каналов. Моя подзащитная К. обвинялась по ряду уголовных статей, наказание за которые предусматривали весьма длительное заключение. Мной была проведено тщательное изучение материалов уголовного дела, анализ и выработана тактика и позиция защиты, как на стадии предварительного следствия, так и в ходе судебных заседаний. Несмотря на активную и порой не всегда этическую позицию со стороны следственных органов, моя подзащитная летом 2021 года была оправдана и освобождена из зала суда. Этому предшествовало судебное разбирательство более 3,5 лет. Мысковский городской суд не услышав и не захотев принять позицию защиты, вынес весьма строгий приговор- 14,5 лет лишения свободы. Была подана апелляционная жалоба, Кемеровским областным судом приговор был отменен полностью, дело направлено на новое рассмотрение, результатом которого, как уже выше сказано, моя подзащитная К. была оправдана и освобождена из зала суда.

Рис. 15. Пример раздела «Судебная практика» на сайте адвокатского кабинета «Вострилков В.В.»

2. Корпоративный сайт организации представляется речевым жанром, признаки которого находятся в доминантно-детерминантных отношениях. Структурно-композиционное воплощение жанра корпоративного сайта обусловлено генеральной речемыслительной стратегией маркетингового дискурса (в случае коммерческого статуса адвокатской организации), презентационного дискурса, связанной с продвижением организации и оказываемых ею юридических услуг. Все речевые жанры, входящие в структуру гипержанра, направлены на реализацию двух целей: информативно-презентационной и аттрактивной (привлечение внимания). С учетом обозначенных речевых интенций в рамках корпоративного сайта адвокатской организации выделяются следующие виды жанров:

– информативные (новости, история компании);
– оценочные (отзыв клиента);
– информативно-оценочные (миссия компании);
– императивные (субжанр «предложение»: Call-to-action (CTA): кнопки призыва «Заказать консультацию», «Позвонить сейчас», «Связаться с нами»).

3. С позиции своего композиционно-структурного воплощения корпоративный сайт адвокатской организации предстает как гипержанр – такое макрообразование, которое включает речевые жанры: миссия организации, информация о деятельности компании, отзывы, новости. При этом жанровые границы не всегда четко прослеживаются: в пределах одного раздела может быть обозначена миссия организации и ее история, раздел «Обратная связь» совмещается в себе черты информативного и императивного жанров.

4. Типизированное композиционно-структурное воплощение жанра является одним из жанрообразующих признаков. В рамках корпоративных сайтов адвокатских организаций, входящих в эмпирическую базу исследования с позиции их архитектоники обнаруживаются два типа признаков: инвариантные признаки сайта: те, которые способствуют жанровой идентификации текста, и вариативные, обусловленные спецификой адвокатской деятельности организации (формой осуществления адвокатской деятельности: коллективной/индивидуальной, специализацией адвокатской деятельности и пр.). Среди инвариантных признаков – речевые жанры, входящие в гипержанр корпоративного сайта: миссия компании, информация о компании (историческая справка, список услуг).

Вариативные признаки жанровой структуры корпоративного сайта детерминированы спецификой:

а) формы осуществления адвокатской деятельности: неиндивидуальная (коллегия адвокатов, адвокатское бюро, юридическая консультация) и индивидуальная (адвокатский кабинет). Сайты неиндивидуальных форм осуществления адвокатской деятельности (коллегии, бюро) более статусны: делают акцент на командном духе, идее корпоративности и партнерства, судебной практике, регалиях. Индивидуальные кабинеты – упор на персональный бренд (биография, отзывы).

б) коммерческой/некоммерческой формы осуществления адвокатской деятельности. В российском законодательстве адвокатские образования, такие как коллегии адвокатов и адвокатские бюро, являются некоммерческими организациями. Все анализируемые адвокатские организации, несмотря на некоммерческий статус по законодательству, в рамках маркетингового дискурса их сайтов функционируют как коммерческие субъекты, что объясняет наличие разделов, направленных на продвижение и привлечение клиентов (услуги, цены, CTA).

Подобное видение корпоративного сайта как модели построения текста, имеющего в своей основе набор типизированных признаков и признаков, адаптированных к конкретной организации, существенно расширяет область изучения языковой вариативности за счет включения в зону научного исследования различных репрезентаций отдельного жанра корпоративного дискурса.

Таким образом, корпоративный сайт адвокатской организации предстает как гипержанр – комплекс речевых жанров, объединенных иллокутивно-речевой интенцией презентационного дискурса, как сложно организованная структура, призванная обеспечить информативность размещаемого контента, удобство в поиске необходимых сведений, что соответствует современным ожиданиям пользователей от интерфейса институциональных сайтов и формирует имидж надежного субъекта в правовой защите физических и юридических лиц.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Авторами выявлена специфика композиционно-структурной организации жанра корпоративного сайта, который описывается как гипержанр, включающий элементарные речевые жанры. Считаем, что работа может представлять интерес в плане теории речевого жанроведения и лингвомаркетологии как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список


1. Астафьева О.Н., Зубанова Л.Б., Кириллова Н.Б., Никонорова Е.В., Шлыкова О.В. и др. *Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования*: монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019.
2. Сидорова Т.И. Специфика web-сайта организации как инструмента формирования корпоративной культуры. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2007; № 8: 99–104.
3. Борисова Е.Г., Викулова Л.Г. *Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста*: коллективная монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2019.
4. Рабенко Т.Г. Образ автора в жанре корпоративного сайта адвокатской организации: на материале адвокатских организаций Кемеровской области – Кузбасса. *Научный диалог*. 2025; Т. 14, № 6: 112–131. DOI: https://doi.org/10.24224/2227-1295-2025-14-6-112-131
5. Ромашова И.П. Стратегии и тактики легитимации в корпоративном дискурсе. *Коммуникативные исследования*. 2020; Т. 7, № 2: 365–376.
6. Барышникова Г.В. Языковые аттрактивы корпоративного сайта. *Неофилология*. 2021; Т. 7, № 27: 377–383. DOI: https://doi.org/10.20310/2587-6953-2021-7-27-377-383
7. Пологова Е.В. Сайт как элемент корпоративной культуры: на примере официальных сайтов министерств Свердловской области. *Документ. Архив. История. Современность*: сборник научных трудов. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018; Выпуск 18: 454–460.
8. Никитина Л.Б. Сайт Омского государственного педагогического университета как оценочный гипержанр. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2024; № 1 (42): 98–104.
9. Потеряхина И.Н. Жанрообразующие элементы корпоративного сайта. *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2013; № 37 (328): 49–51.
10. Анкин Д.Ю. История компании как субжанр корпоративного сайта. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2024; № 1: 61–74.
11. Горошко Е.И. К построению типологии жанров социальных медиа. *Жанры речи*. 2015; № 2 (12): 119–127.
12. Седов К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности. *Жанры речи*: сборник научных статей. Саратов: Колледж, 1999: 10–17.
13. Суханкина Е.Н. Родительское собрание как гипержанр педагогического общения. *Наука и школа*. 2014; № 6: 35–40. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskoe-sobranie-kak-giperzhanr-pedagogicheskogo-obscheniya
14. Виханский О.С. *Стратегическое управление*: учебник. Москва: Гардарика, 2006.
15. Свекла Т.П. Слоган как основной компонент рекламного сообщения и его влияние на массовое сознание. *Коммуникативные исследования*. 2015; № 3 (5): 87–95.


References


1. Astaf'eva O.N., Zubanova L.B., Kirillova N.B., Nikonorova E.V., Shlykova O.V. i dr. *Informacionnaya `epoha: novye paradigmy kul'tury i obrazovaniya*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2019.
2. Sidorova T.I. Specifika web-sajta organizacii kak instrumenta formirovaniya korporativnoj kul'tury. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 8: 99-104.
3. Borisova E.G., Vikulova L.G. *Marketingovaya lingvistika. Zakonomernosti prodvigayuschego teksta*: kollektivnaya monografiya. Moskva: FLINTA: Nauka, 2019.
4. Rabenko T.G. Obraz avtora v zhanre korporativnogo sajta advokatskoj organizacii: na materiale advokatskih organizacij Kemerovskoj oblasti – Kuzbassa. *Nauchnyj dialog*. 2025; T. 14, № 6: 112-131. DOI: https://doi.org/10.24224/2227-1295-2025-14-6-112-131
5. Romashova I.P. Strategii i taktiki legitimacii v korporativnom diskurse. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2020; T. 7, № 2: 365-376.
6. Baryshnikova G.V. Yazykovye attraktivy korporativnogo sajta. *Neofilologiya*. 2021; T. 7, № 27: 377-383. DOI: https://doi.org/10.20310/2587-6953-2021-7-27-377-383
7. Pologova E.V. Sajt kak `element korporativnoj kul'tury: na primere oficial'nyh sajtov ministerstv Sverdlovskoj oblasti. *Dokument. Arhiv. Istoriya. Sovremennost'*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018; Vypusk 18: 454-460.
8. Nikitina L.B. Sajt Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta kak ocenochnyj giperzhanr. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2024; № 1 (42): 98-104.
9. Poteryahina I.N. Zhanroobrazuyuschie `elementy korporativnogo sajta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Iskusstvovedenie. 2013; № 37 (328): 49-51.
10. Ankin D.Yu. Istoriya kompanii kak subzhanr korporativnogo sajta. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2024; № 1: 61-74.
11. Goroshko E.I. K postroeniyu tipologii zhanrov social'nyh media. *Zhanry rechi*. 2015; № 2 (12): 119-127.
12. Sedov K.F. O zhanrovoj prirode diskursivnogo myshleniya yazykovoj lichnosti. *Zhanry rechi*: sbornik nauchnyh statej. Saratov: Kolledzh, 1999: 10-17.
13. Suhankina E.N. Roditel'skoe sobranie kak giperzhanr pedagogicheskogo obscheniya. *Nauka i shkola*. 2014; № 6: 35-40. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskoe-sobranie-kak-giperzhanr-pedagogicheskogo-obscheniya
14. Vihanskij O.S. *Strategicheskoe upravlenie*: uchebnik. Moskva: Gardarika, 2006.
15. Svekla T.P. Slogan kak osnovnoj komponent reklamnogo soobscheniya i ego vliyanie na massovoe soznanie. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2015; № 3 (5): 87-95.


*Статья поступила в редакцию 03.09.25*

УДК 81.398.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-470-473

***Shi Lu,*** *postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: shiluaptx4869@mail.ru*

**SEMANTICS OF ANIMAL IMAGES IN MANTIC RITUALS: RUSSIAN FOLK SONGS.** The article explores the symbolic images of animals in Russian folk songs, ritual texts performed during Yuletide divination, where hopes, fears and social ideals of the peasantry are revealed through agrarian and magical traditions. Folk songs integrating pre-Christian, Orthodox, and secular calendar rituals served as a tool for predicting the future. The author identifies three types of animal symbolism: carrier animals that bring benefits or disasters; animal symbols with stable semantics; paired images that reflect gender roles and portend marriage. The ambivalence of the symbols underscores the duality of peasant life: a horse can mean both prosperity ("golden mane") and death ("carrying a log on horseback"). The novelty of the research lies in the application of a structural and mythological approach, which allows to consider animals as a cultural palimpsest, where totemic representations, predictive magic and social symbols are intertwined. For the first time, the author systematically reveals the dual function of animals in divination rituals and offers an interpretation of the plots of folk songs through structural models of totemic myth. Thus, the work demonstrates that folk songs are not just fortune-telling texts, but a mirror of peasant mentality, where each image of an animal becomes a metaphor for human experience and reflects the deep mythological structures of the Slavic tradition.

*Key words:* **images of animals, folk songs, Christmas divination, peasant holidays, ritual texts**

***Ши Лу,*** *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: shiluaptx4869@mail.ru*

# СЕМАНТИКА ОБРАЗОВ ЖИВОТНЫХ В МАНТИЧЕСКИХ РИТУАЛАХ: РУССКИЕ ПОДБЛЮДНЫЕ ПЕСНИ

Статья исследует символические образы животных в русских подблюдных песнях – обрядовых текстах, исполнявшихся во время святочных гаданий, где через аграрно-магические традиции раскрываются надежды, страхи и социальные идеалы крестьянства. Подблюдные песни, интегрирующие дохристианские, православные и светские календарные ритуалы, служили инструментом прогнозирования будущего. Автор выделяет три типа символики животных: животные-носители, приносящие блага или бедствия; животные-символы с устойчивой семантикой; парные образы, отражающие гендерные роли и предвещающие брак. Амбивалентность символов подчеркивает дуальность крестьянской жизни: конь может означать как процветание («грива золотая»), так и смерть («везут бревно на лошадях»). Новизна исследования заключается в применении структурно-мифологического подхода, что позволяет рассмотреть животных как культурный палимпсест, где переплетаются тотемические представления, предсказательная магия и социальная символика. Автор впервые системно раскрывает двойственную функцию животных в обрядах гадания и предлагает интерпретацию сюжетов подблюдных песен через структурные модели тотемического мифа. Таким образом, работа демонстрирует, что подблюдные песни – не просто гадательные тексты, а зеркало крестьянской ментальности, где каждый образ животного становится метафорой человеческого опыта и отражает глубинные мифологические структуры славянской традиции.

*Ключевые слова:* **образы животных, подблюдные песни, святочные гадания, крестьянские праздники, обрядовые тексты**

Актуальность исследования заключается в том, что изучение подблюдных песен позволяет раскрыть глубинные слои народного мировоззрения и выявить механизмы функционирования мифологических структур в крестьянской культуре. Символика животных в мантических обрядах отражает не только архаические тотемические представления, но и социальные нормы, ценности, ожидания и страхи русского крестьянства. Актуальность темы определяется также возрастающим интересом гуманитарных наук к комплексному анализу фольклорных текстов как к особому способу кодирования культурного опыта.

Миф представляет собой определённый способ концептуализации мира, формирующийся на основе специфического типа мышления. Как подчёркивает Э.М. Мелетинский, мифологическое мышление специфично для особого состояния сознания, в особенности массового во все времена [1]. Такое мышление порождает особую форму восприятия времени – мифологическое время, которое мыслится не как линейная последовательность, а как вечное возвращение к изначальному архетипическому акту. Календарный ритуал или праздники – это форма ритуального воспроизводства именно этого мифологического времени. Праздничная обрядность соотносится не с повседневной реальностью, а с мифологическим временем. Поэтому календарный праздник предполагает приостановку обычного хода исторического времени и включённость человека в пространство мифологических событий. Как отмечала Е.Г. Рабинович, повторяющийся календарный праздник можно рассматривать как ритуальное воспроизведение значимого события мифологической либо реальной истории [2]. В то же время Е.В. Душечкина подчеркивала, что праздник не только воспроизводит прошлое, но и формирует особые ситуации, психофизическое состояние участников (так называемое «праздничное переживание»), а также сопровождается созданием особых текстов различного характера [3].

Если обратиться к историческим реалиям, у русских на протяжении веков действовали разные системы летоисчисления, которые иногда сменяли одна другую, а иногда существовали параллельно. На этой почве рождается календарный праздничный цикл святок, объединяющий символику трёх различных традиций:

– дохристианский аграрный праздник, связанный с зимним солнцестоянием;

– христианские торжества Рождества Христова (25 декабря по юлианскому календарю или 7 января по григорианскому), завершающиеся праздником Богоявления – Крещением (6 января по старому стилю или 19 января по новому стилю);

– гражданское новолетие, которое начали отмечать 31 декабря, начиная с 1701 года.

Цикл завершается Крещенским сочельником. По наблюдениям И.К. Копаневича, соединение этих различных календарных пластов породило своеобразный синтез, в котором переплетаются три культурные традиции. Их сосуществование и взаимное влияние настолько тесны, что порой трудно выделить элементы, принадлежащие исключительно одной традиции [4]. Особое внимание в этом контексте заслуживают подблюдные песни – часть праздничных песен, которые исполняются в ходе гадательных игр или мантических ритуалов. Эти песни в своих предсказаниях отражают мечты и страхи крестьян. Значимую роль в поэтике предсказаний играет символика животных. Через анализ символического значения образов животных в подблюдных песнях можно глубже понять мироощущение и ценностные ориентиры крестьян, что и составляет основу их мифологии как системы верований. Например, анализ символического значения животных (таких как птицы, домашний скот, дикие звери) позволяет более полно раскрыть культурный контекст такого жанра ритуальной лирики, как подблюдные песни. В славянской традиции образы животных часто рассматриваются как следы тотемизма – веры в духов-предков, связанных с родом. Например, в русской мифологии ключевая роль отводилась медведю: он был «яркой, главной и основной тотемной фигурой» [5] и воспринимался как древний прародитель, поэтому его имя табуировалось. В фольклоре это выражается в сказках, где, например, образ медведя может отражать следы медвежьих праздников [6]. Образы подблюдных песен, строго говоря, далеки от сказочной поэтики и от структурных схем тотемного мифа (Как подчёркивал К. Леви-Стросс: «…так называемый тотемизм выражает на свой лад (сегодня мы бы сказали «посредством особого кода») корреляции и оппозиции, которые могут быть формализованы и по-другому. Тотемизм, таким образом, сводится к частному способу формирования общей проблемы: сделать так, чтобы оппозиция вместо того, чтобы препятствовать интеграции, служила бы её ускоренному осуществлению» [7]. Иначе говоря, структура тотемического мифа предполагает устойчивую бинарную модель, в которой различия между социальными группами систематически проецируются на различия между видами животных и растений, но и в них возникают образы животных, которые отражают социальные статусы и роли (от младшего до старшего) и выступают носителями базовых верований и норм (брак, достаток, домашний уклад и т. д.). Иными словами, образы животных в мантической поэзии опираются на тот же культурный код: семейно-родовую и мифологическую семантику. Образы медведя, волка, лисы, зайца, коровы, лошади и др. служат в славянских сказках репрезентантами ключевых человеческих функций и отношений [8]. В подблюдных песнях животные используются аналогичным образом: они не просто имена зверей, а носители глубокого символического смысла. Можно сказать, что символика животных в подблюдных песнях гармонирует с общими тотемными сюжетами восточноевропейской традиции.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы через анализ семантики образов животных символов в подблюдных песнях показать, как они отражают верования крестьян и их мировоззрение, а также исследовать, как эти песни, как часть ритуала работают с мифологией исполнителей.

Задачи исследования:

– Рассмотреть подблюдные песни в контексте календарно-обрядовой традиции.

– Классифицировать символику животных, выявив основные типы их семантических функций.

– Проанализировать амбивалентность зооморфных образов и их связь с брачной, погребальной и хозяйственной символикой.

– Показать роль структурно-мифологического подхода в интерпретации символики подблюдных песен.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые системно рассмотрена амбивалентность образов животных в подблюдных песнях через призму структурно-мифологического анализа. Работа показывает животных как культурный палимпсест, в котором переплетаются тотемические архетипы, магические практики и социальные функции.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования расширяют представления о семантике обрядовых песен и углубляют понимание механизмов мифологического мышления в славянской традиции. Работа вносит вклад в развитие структурно-семиотического подхода к анализу фольклора и может быть использована в дальнейшем для сопоставительных исследований символики в других жанрах.

Практическая значимость состоит в том, что выводы исследования могут быть применены в преподавании курсов по фольклористике, этнографии, культурологии, а также в музейной и просветительской деятельности. Материал полезен для реконструкции обрядовой практики и для сохранения нематериального культурного наследия.

Подблюдные песни относятся к числу обрядовых и традиционно сопровождали коллективные святочные гадания «по жребию». По наблюдениям Л.Н. Виноградова, наибольшее распространение они получили на Русском Севере, однако встречались также в Центральной России и в ряде южнорусских губерний: Смоленской, Московской, Калужской, Рязанской, Тульской, Орловской [9].

Сам ритуал определил разнообразие его наименований: «с блюдом гадать», «в блюдце гадать», «блюдо трясти», «кольца трясти», «закидывать кольца». Участники гадания складывали в общее блюдо личные предметы-жребии с узнаваемыми метками: кольца, серьги, броши, булавки, пуговицы, монеты и прочие мелкие вещи. Старшая женщина, руководившая действием, накрывала блюдо платком, слегка встряхивала его и под общее пение доставала наугад одну из вещиц. Считалось, что слова исполняемой песни несут символический прогноз – намёк на будущее владельца вынутого жребия. Трудовые сцены и бытовые детали передаются через различные образы, в том числе человеческих и животных персонажей, а также других неодушевленных атрибутов: зреющих хлебов, снопов, печи и телеги [10].

Многочисленные символы в этих песнях охватывают не только человеческие персонажи (старик, старуха), но и представителей животного (волк, заяц) и растительного мира (береза, клен). Символика животных в подблюдных песнях работает в двух направлениях: непосредственно или опосредованно связывает крестьянские идеалы благополучия и страхи (в толковательной части) с фольклорной поэтикой вообще в семантике образов и формул. Подблюдные песни, наполненные верой в магическую силу слова, отражают как в своей толковательной части мечты крестьян, так и их страхи: от нежеланного брака и разлук с родиной до одиночества и смерти. Значения символов варьируются: одни образы сулят счастье, другие предвещают беды. Например, ворона и волк символизируют несчастья, а медведь и курица – благополучие. В дальнейшем мы проведем детальный анализ образов животных и их иносказательного значения в контексте подблюдных песен, опираясь на исследовательский материал, представленный на страницах 108–341 (раздел «Подблюдные песни») в работе «Поэзия крестьянских праздников» И.И. Земцовского [11]. Собрав тексты об образах животных в подблюдных песнях, перейдем к анализу закономерностей в выражении иносказательного характера животных. В дальнейшем анализе мы перечислим номера стихов, в которых встречается каждый образ животного. Нетрудно заметить, что в символике каждого животного существуют общие черты. Образы животных можно условно разделить на три иносказательных типа.

1. Животное приносит нечто (положительное или отрицательное).

2. Животное само по себе имеет положительную или отрицательную семантику.

3. Животные появляются в паре, предвосхищая брак.

В первый тип «Животное приносит нечто (положительное или отрицательное)» включаются: соловей (песня № 114), мышь (песни № 127, 128), комар (песни № 123, 133), корова (песни № 127, 133, 143, 140, 141, 142), еж (песня № 129), жук (песня № 130), петух (кочеток) или курица (песни № 144, 145, 232, 233), свинья (песня № 287) и блоха (песня № 291). Животные часто несут что-то и таким образом предвещают богатство и счастье. Например, в тексте № 129 приводится следующий пример: «*Ползет ежик по завалинке, тащит казну на мочалинке»* [11]. В этих примерах значимо не какой семантикой обладает животное-«носитель» благ, сколько образ самого блага, например, казна как хранилище ценностей. Аналогично в № 128 указывается: *«Мышь бежит по завалинке, Слава! Тащит казну на мочалинке»*. [11].

Животные в песнях часто идут «с чем-то», то есть приносят что-то. Например: (песня № 142) «*Идет белянушка с приполонью, со теленочком»*. То есть плодная корова сама по себе является образом будущего благополучия. С другой стороны, высшие податели благ могут выступать в той же роли, например, песня №122: «*Исус Христос у ворот стоит, с скотинкою, с животинкою»*.

Однако, в отличие от этого, в песне № 287 свинья выступает как символ негативных предсказаний бедности и вдовства: «*на дубу свинья, гнездо свила. С поросятами, с полосатыми»*. Свинья в славянской традиции часто ассоциируется с нечистой силой и демоническими персонажами. В быличках часто встречается сюжет, где ведьма принимает облик свиньи, чтобы проникнуть в хлев соседей и навести порчу на их скот [12]. Таким образом, свинья выступает как негативный образ, символизирующий нечистоту и колдовство, и подчеркивает, что символика может проявляться через абсурдистский прием небылиц.

Особого внимания заслуживают такие животные, как петух (кочеток) и курица. Эти животные обычно ассоциируются с действием «рыть», что подразумевает нахождение кольца и других украшений. Следовательно, они символизируют богатство. Например, в песне № 144 описывается, как кочеток вырыл жемчужину: «*Рылся кочеток, на завалинке, вырыл кочеток, жемчужинку»* [13]. Другими особенными символами богатства являются ювелирные украшения, используемые в качестве приданого невесты перед свадьбой (перстни, серебряные серьги, венцы и т. д.), поэтому они также могут предвещать свадьбу. Примером этому служат № 232 и № 233, где курочка вырыла серебряное и золотое кольца: «*Рылася курочка на завалинке, вырыла колечушко серебряное; Курочка-копароечка, она выкопала, золотое кольцо»*. Эти драгоценности обычно используются невестой во время свадебной церемонии.

Во второй тип «Животное само по себе имеет положительную или отрицательную семантику» включаются: черный соболь (стихи № 136, 220), теленок (стихи № 142, 143), лошадь (конь, кобыла) (стихи № 148, 294, 333), медведь (стихи № 149, 192), сокол (стихи № 218, 250), волк (стихи № 187, 188), петух (петел) (стихи № 189, 284, 292, 297), заяц (стихи № 191, 273, 274), щука (стихи № 193, 194), кот (кисурка) (стихи № 199–204, 258), воробей (воробушка) (стихи № 206, 207, 267, 268, 336), собака (стих № 215), ласточка (стих № 208), птица (пташечка) (стих № 209), голубь (стих № 290), сова (стих № 293), бык (стих № 297), ворона (стихи № 305–307, 337), галка (стих № 324), перепелка (стих № 339). Образы этих животных часто сами являются особыми символами в русской народной традиции и, следовательно, требуют отдельного анализа их внутренних смыслов.

Черный соболь в русской фольклорной традиции часто ассоциируется с жизнью, полной счастья и богатства, благодаря своему ценному меху. Например, в № 136 говорится: «*Я покрою квашенку черным соболем, опоясшу квашенку красным золотом»*. Этот образ также символизирует мужское начало и образ жениха. Согласно А.В. Гуре, горностай, соболь, бобр и иногда хорек в фольклорных текстах представляют мужскую брачную символику, часто соединяясь с женскими образами пушных зверей [14]. Интересно, что здесь соболь используется отдельно для обозначения мужчины, как показано в тексте № 220: «*Корысть на двор – женихи за стол. Слава! Едут мужики из Питера, Куницами-лисицами, обтыкалися. Черным соболем, опоясалися»*.

Наравне с соболем, символизирующим мужское, в песнях также встречаются такие животные, как заяц, волк, сокол, петух и воробей. Они могут символизировать различные события, их значение меняется в зависимости от контекста. Например, такие животные могут предсказывать как положительные, так и отрицательные события, связанные с личной жизнью человека, включая брак, вдовство или разлуку.

Заяц часто встречается в русском фольклоре с разными символическими значениями. Например, в № 191: «*Заинька-повиляинька! Ты виляй, виляй – Не отвиляешься». «Вилял, вилял, в тенета попал»*. Это символизирует женитьбу мужчины. В то же время в № 273 и № 274 заяц завитай на чужую сторонушку / ковыляй по чужой стороне символизируют мужчину, уходящего из дома: «*Заинька-Завитаинька! Завитай, завитай, на чужую сторонушку; Заинька- Ковыляинька! Ковыляй, ковыляй, по чужой стороне!»*. Петух также имеет различные символические значения в зависимости от контекста. В № 189 говорится «*ходит петух, по палице. Распустил косицы»* (символ ухаживания), что предвещает свадьбу, в то время как в № 292 «*Сидит петух, на воротиках. Голос до неба, косы до земли»* символизирует далекое расстояние и предвещает бедность или вдовство. Воробей, появляющийся в фольклоре, часто ассоциируется как с браком, так и с разлукой. Примером может служить выражение «глядит воробей на чужую сторону» (№ 267 «*Сидит воробей, на тычинке. Глядит воробей, на чужу сторону.* № 268 *Сидит воробей, под застрехою. Слава! Глядит воробей, на чужую сторону»*), символизирующее как уход мужчин от родителей для создания собственной семьи, так и уход из дома для поступления на военную службу.

Волк представляет собой символ мужского начала. В № 187 и № 188 «откинул хвост, на двенадцать верст» (ухаживание) интерпретируется как знак брака: «*Сидит волчище, да на пунчище. Откинул хвост, на двенадцать верст; да бежит волк, косматый же. Откинул хвост, на двенадцать верст. Не стреться б, иде с волком!»*. В то же время в № 218 «*И выкини, мати, опутинку. Чтоб было чем опутать, ясна сокола. Что ясна сокола, то моего жениха»* символизирует желание девушки, чтобы ее жених поскорее влюбился.

Образ коня представлен в песнях в двух контрастных аспектах. Во-первых, конь сам по себе является ценностью и ассоциируется с жизнью в изобилии: (песня № 148) «*Бегала кобыла, из Новагорода, свят вечор! Грива золотая, хвост*

*серебряный, свят вечор!*». Во-вторых, конь выступает посредником между этим и иным миром. А.В. Гура отмечает, что все домашние животные способны видеть домового, а конь и собака могут даже заметить иномирные проявления, в том числе смерть: при ее появлении кони начинают проявлять беспокойство и тревогу. Таким образом, конь также выступает в качестве символа смерти: (песня № 333) «*везут бревно, на семи лошадях. Если семь не повезут, восьмую подпрягут, далеко увезут и назад не привезут*» [15]. Следует подчеркнуть, что в славянской мифологической традиции конь - животное с двойственной природой: оно связано с «тем светом» [16], олицетворяет смерть и одновременно служит символом солнца. В представлениях древних славян конь предстаёт в сакральном облике золотого светила. Благодаря своему солнечному образу конь выступает знаком небесных божеств, поэтому нередко снабжается эпитетом «небесный»: солнце – это небесный конь.

В русских песнях животные, предвещающие смерть, такие как ворона и галка, несут в себе негативный оттенок, связанный с нечистотой и смертью. Птицы в песнях часто символизируют противопоставление чистого (святого, доброго) и нечистого (дьявольского, злого), что часто совпадает с оппозицией безвредного и хищного. К нечистым относятся в основном хищные и вредоносные птицы, такие как вороны (ворон, ворона, галка, грач), которые ассоциируются с подземным миром, кладовыми, душами грешников и преисподней [17]. Таким образом, смертоносный характер ворона очевиден в песне: «*Села ворона, на матицу. Каркала ворона, во всю голову*» (307); «*куда лес погнулся, туда галки полетели*» (324).

Щука в представлениях славянских народов воплощает хранительницу семейного очага, стоя на защите счастья молодоженов. Сохранились сведения о дарении щуки молодоженами перед свадьбой, что символизировало желание создать крепкую семью и вступить в брак: «*[Царевны] нет, она живет на острове в замке. Замок этот заперт наглухо. Ключ брошен в море и его проглотила щука-рыба. Поймай ее, распори брюхо со спины, сохрани ее голову, забери ключ и приходи сюда. Тогда ты увидишь царевну. И*: *ехал я по морю, шел я по суху, плавал под парусом. Длинной острогой поймал щуку-рыбу. Нашел ключ, принес голову щуки-рыбы. Господи, благослови, отворяйте!*» [18]. Щучья голова часто использовалась как апотропей – оберег от злых духов. В свадебной лирике и подблюдных песнях щука может олицетворять невесту и богатство. Примером этого служит № 193, где говорится: «*Плыла щука из Новагорода, Слава! Как на щуке чешуйка серебряная, Что серебряная, позолоченная; Головка у щучки унизанная, Унизанная, принаряженная*».

В подблюдных песнях, помимо щуки, символизирующей свадьбу, встречаются и другие животные, такие как медведь, кошка, собака, ласточка и птица (пташечка), каждый из которых наделен уникальным семантическим значением. Медведь, например, ассоциируется с брачной символикой, плодородием и плодовитостью. Эти темы проявляются в свадебных обрядах, любовной магии и даже в лечении бесплодия. Согласно В.В. Иванову и В.Н. Топорову, медведь является древним зооморфным символом жениха в народной поэзии [19]. Таким образом, в песнях, где упоминается, что «*медведь плывет*» (песни № 149, 192), это также предвещает приближение свадьбы и счастья. Помимо этого, медведь нередко сопоставляется с солнечным началом. С медведем связаны многочисленные календарные атрибуты, поверья и магические обряды. У восточных славян бытует мнение, что медведь забирается в берлогу на Воздвижение, в середине зимы на Ксению-полузимницу или Спиридона-солнцеворота, он переворачивается в логове на другой бок, а покидает его на Благовещение или Васильев день [20; 21].

Кошки в народной культуре традиционно считаются хранительницами домашнего очага, символизируя уют, семейное счастье и благополучие. В фольклорных текстах кошка часто ассоциируется с женской и эротической символикой, включая связь с девушкой или невестой. Кроме того, кошка символизирует ткачество и играет роль покровителя дома и скота. В подблюдных песнях выражается связь кошки с невестой или девушкой через такие образы: «*Кошка сидит на лавочке / ходит по ней / спит на лавочке / в печурке, кошка мягка, теплехонька*» (песни № 199–204, 258). Вражда между кошкой и собакой символически выражается в любовной магии как средство разлучения. Для магических ритуалов разрыва супружеской пары в России использовали кошачью шерсть, перепутанную с собачьей (жить как кошка с собакой), которую клали в брачную постель молодоженов или засовывали под девятое бревно в доме супругов, сопровождая действия нужным заговором.

Из некоторых контекстов можно предположить, что кошка имеет женскую семантику, а собака – мужскую. В № 215, где упоминается: «*Брошу я висёлочку, под горочку. За ней собачки, вереничкою*», представлен образ женихов, указывая на предстоящую свадьбу.

Ласточка, перепелка и пташечка ассоциируются с образом невесты. В сказках о животных и песнях фольклора через образы животных отражаются человеческие взаимоотношения, включая семейные связи. Например, в свадебной поэзии часто встречается птичья символика, применяемая к родственникам и участникам свадьбы: невеста изображается как белая лебедь, уточка, голубушка, кукушечка, перепелка, тетерка, иволга, павушка, сизая пташечка или курочка. В народных представлениях ласточка имеет брачную символику и ассоциируется с женским началом. В русской традиции «ластушка» является ласковым обращением к женщине, сестре или невесте. Существует поверье, что если ласточка построит гнездо на доме девушки, она скоро выйдет замуж. Поэтому перепелка в святочных свадебных игрищах выступает как символ женственности: «*Дильдиль, перепелка, Да ладу, молодая! Да туда, да сюда полетала. Да диль-диль, перепелка, Ладу, молодая! Да тому да сему крылья дала. Да свет Верушке крылья дала, Да свет Давыдовне золотые. Да не станет она плясати*» (песни № 339), а ласточки, строящие гнезда, являются предвестниками грядущего брака, как показано в песнях: «*Ласточка, касаточка! Слава! Не вей гнезда во высоком терему, Ведь не жить тебе здесь и не лётывати*» (208); «*Пташечка, Да касаточка! Не вей гнезда, против горницы*» (209).

Противоположный случай – сова и голубь. В песне № 290, где говорится «*На часовенке два голубя сидят, один голубь ничего не говорит. Другой голубь разговаривает, меня девушку обманывает*», указывается на мужское вероломство. Этот символ отражает аспект обмана и потери в отношениях. В № 293, где упоминается «*сидит сова, над сапушкой*», сова выступает в роли женщины. С.В. Жарникова объясняет, что в обрядовых песнях святочных гаданий образ Совы часто ассоциируется с дымом, золой, сажей или отверстием в овине, через которое передавались снопы. Например, в подблюдной песне, предсказывающей бедность и вдовство, также встречается этот символ.

В третий тип «Животные появляются в паре, предвосхищая брак» включаются: куница (куна) – черный соболь (песня № 182), бобер – куница (песня № 183), сокол-курочка (песня № 185), сокол – сова (песня № 186), сокол – голубка (голубушка) (песня № 195), голуби (голубочки) (песня № 196–197), куница – лисица (песня № 220), петух (кочет) – курица (песня № 184). Они символизируют молодцов и девиц или женихов и невест и предвещают свадьбу. Животные, представляющие мужчину, жениха, – это черный соболь, бобр, сокол, лисица, кочет. Животные, представляющие девицу, невесту, – это куна (куница), курица, сова, голубка. Голубь – обозначение птиц обоих полов. Иногда два голубя могут также представлять пару: «*сидят голубочки на прорубочке, моются, умываются, полотенцем утираются*» (песня № 196).

В восточнославянском свадебном фольклоре часто встречаются образы животных, символизирующих отношения между женихом и невестой, А.В. Гура выделяет несколько категорий этих образов:

– мужские образы: заяц, соболь, бобр, волк, уж, крот, сокол, аист, ворон, воробей, соловей, селезень, комар, шершень;

– женские образы: куница, ласка, выдра, лисица, белка, росомаха, змея, лягушка, кукушка, сова, утка, лебедь, тетерка, ворона, ласточка, рыба, муха;

– парные образы, как соболь и куница, соболь и лисица, горностай и куница символизируют молодца и девицу или жениха и невесту, что особенно характерно для свадебных песен. Другие пары включают, например, заяц и куница (в шуточных песнях), бобр и выдра (жених и невеста), волк и коза (мотивы ухаживаний), уж и змея, филин и сова или кукушка, гусь и утка или лебедь, сокол и лебедь или голубушка, комар и муха. В восточнославянском свадебном фольклоре комар нередко выступает в роли шуточного жениха, олицетворяя мужское начало в пародийной форме. Чуковский, разбирая критику своей сказки «Муха-Цокотуха», прямо называл украинскую народную балладу о мухе-чепурусе, которую открывают строки «*Ой, що там за шум учинився, / То комар на Мусі оженився*», прообразом сюжета о женитьбе комарика. Маленький жених пародирует качества настоящего жениха, подчеркивая их значимость через юмористическое преувеличение.

Такие пары могут составляться как из животных одного класса, так и из особей разных классов или разнополых особей одного вида, например, голубь и голубка, селезень и утка, петух и курица. В зависимости от локальных традиций и жанров такие образы могут варьироваться.

Кроме того, как отмечает Л.Н. Виноградова, один и тот же прогностический знак может быть интерпретирован как положительный или отрицательный. Это связано с мифологическими мотивами свадьбы и похорон, которые имеют общую семантику перехода (из своей семьи в чужую, из живого мира в потусторонний) и смены статуса (незамужняя/замужняя, неженатый/женатый, живой/мертвый). Например:

*«На часовенке два голубя сидят, один голубь ничего не говорит. Другой голубь разговаривает, меня девушку обманывает»* (песня № 290) – вдовство.

*«Сидят голубочки на прорубочке, моются, умываются, полотенцем утираются»* (песня № 196) – свадьба.

*«Бегала кобыла, из Новагорода, свят вечор! Грива золотая, хвост серебряный, свят вечор»!* (песня № 148) – богатство и счастливая жизнь.

*«Бегала кобылица, из Нова-города. У ней хвост торчит, а под им ворчит»* (песня № 326) – смерть.

В анализе образов животных в русских подблюдных песнях мы можем наблюдать их многообразие и гетероморфность, что делает их важной частью не только фольклорной традиции, но и системы символов, через которые крестьяне выражали свои чувства, верования и общественные установки. Как уже было отмечено, существует три формы выражения образов животных в этих песнях: животные могут принести людям нечто («*Ежик тащит казну на мочалинке*» символизирует изобилие и счастливую жизнь; свинья выступает как символ негативных предсказаний бедности и вдовства: «*на дубу свинья, гнездо свила. С поросятами, с полосатыми*» и т. д.); животное имеет само по себе положительную

или отрицательную семантику, что коренится в русских народных традициях и народном восприятии (черный соболь символизирует счастье своим ценным мехом; волк, сокол и т. д. часто ассоциируются с мужчиной, женихом; щука, перепел и т. д. – с женщиной, невестой; конь и ворона могут предсказать смерть). Существуют специфические животные, которые могут сочетаться между собой, обозначая пару, и используются в песнях свадебного обряда или подблюдных песнях со свадебной тематикой (например, куна – черный соболь, бобр – куница, сокол – сова и т. д.). Эти образы символизируют гармонию и взаимодополнение, что подчеркивает социальную значимость брачных обрядов и союза мужчины и женщины. Важно отметить, что символы могут трансформировать свой смысл в зависимости от контекста: так, голос петуха, распустившего косицы, может предвещать свадьбу, а *голос петуха до неба, косы до земли* будет символизировать разлуку, бедность или вдовство.

Образы животных в русских подблюдных песнях демонстрируют сложность композиции и разнообразие символических форм, раскрывая многослойность народной символики, в которой переплетаются мифологические и социальные аспекты крестьянского мировоззрения. Структурно-мифологический подход позволил более глубоко осмыслить эти песни как своеобразный палимпсест, где животные образы выступают не только отражением мифологических представлений, магических практик и социальных норм. Двойственность и амбивалентность животных символов раскрывают их роль как посредников в ключевых моментах человеческого существования – переходах от одного социального или жизненного статуса к другому, в которых выражаются глубинные страхи и надежды крестьянства. В результате подблюдные песни предстают как уникальное явление славянской традиции, в котором животные символы становятся метафорами человеческого опыта, сохраняя и передавая через поколения фундаментальные смыслы народной культуры.

Проведённое исследование позволило достичь поставленной цели и решить все обозначенные задачи. В результате выявлено, что символика животных в подблюдных песнях функционирует в трёх основных формах: как образы-«носители» благ или бедствий, как устойчивые знаки с положительной либо отрицательной семантикой и как парные символы, предвещающие брак. Амбивалентность этих образов демонстрирует двойственную природу крестьянского восприятия мира, где в одной фигуре соединяются жизнь и смерть, счастье и утрата.

Новизна работы состоит в системном структурно-мифологическом подходе, позволившем выявить универсальные модели, скрытые за фольклорными сюжетами. Теоретическая значимость исследования выражается в расширении представлений о символике обрядовой поэзии, практическая – в возможности применения результатов для сохранения культурного наследия и обучения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с межкультурным сопоставлением символики гадательных песен разных славянских и неславянских традиций, что позволит глубже осмыслить универсальные механизмы мифологического мышления и его отражение в ритуальной практике.

Полученные выводы могут быть полезны не только в академической среде, но и за её пределами. Они представляют интерес для исследователей фольклора, культурологов, этнографов, а также преподавателей и студентов гуманитарных направлений. Практическая ценность результатов заметна и для специалистов музейной и просветительской сферы, а также всех, кто обращается к изучению духовного наследия восточных славян и традиционных символических систем.

Библиографический список


1. Мелетинский Е.М. *От мифа к литературе*. Москва: Издательский центр Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), 2001.
2. Рабинович Е.Г. Тип календаря и типология культуры. *Историко-астрономические исследования*. Москва, 1978; Выпуск 14: 145.
3. Душечкина Е.В. *Русский святочный рассказ. Становление жанра*. Москва: Новое литературное обозрение, 2023.
4. Крашенинникова Ю.А. Свадебный диалог [у закрытых дверей]: логика построения текста (на примере нижневычегодских записей). *Рябининские чтения – 2003*. Петрозаводск, 2003.
5. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1986; Т. 2.
6. Жепниковска И. Медведь в русской волшебной сказке: эскиз исследования проблемы. *«Русский медведь»: история, семиотика, политика*. Москва: Новое литературное обозрение, 2012: 62–71.
7. Леви-Стросс К. *Первобытное мышление*. Перевод с французского А.Б. Островского. Москва: Республика, 1994.
8. Сиссе Кумба. *Антропоцентрический потенциал зооморфного кода названий животных в духовном кругозоре носителей русского фольклора*. Диссертация ... кандидата технических наук. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2021.
9. Виноградова Л.Н. Толковательные модели фольклорных образов и мотивов как прогностических знаков (на материале подблюдных песен). *III Всероссийский конгресс фольклористов:* сборник научных статей. Москва: Государственный Российский Дом народного творчества имени В.Д. Поленова, 2019; Т. 4: 166–177.
10. Власова З.И. К вопросу о поэтике подблюдных песен. *Русский фольклор*. Ленинград, 1974; Выпуск 14: 74–100.
11. Земцовский И.И. Песенная поэзия русских земледельческих праздников. *Поэзия крестьянских праздников*. Ленинград: Советский писатель, 1970.
12. Толстой Н.И. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Москва: Международные отношения, 2009.
13. Жарникова С.В. *Прародина индоевропейцев: Фольклор*. Издательство WP IPGEB, 2013.
14. Гура А.В. *Символика животных в славянской народной традиции*. Москва: Индрик, 1997.
15. Петрухин В.Я. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Москва: Международные отношения, 1995.
16. Гура А.В. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Москва: Международные отношения, 1995.
17. Веселова И. Роль медведя в русской народной сказке: персонаж, тип сюжета и поведенческие сценарии. *Медведь и человек: грани многослойных взаимоотношений от прошлого до наших дней, с акцентом на Северную Европу*. Перевод с английского. Турнхаут: Брёпольс, 2023: 1133–1146. DOI : 10.1484/M.TANE-EB.5.134382
18. Гура А.В. Символика кошки в славянской народной традиции. *Славянский альманах*. Москва: Индрик, 2019; Выпуск 1-2: 355–370.
19. Иванов В.В., Топоров В.Н. К семиотическому анализу мифа и ритуала (на белорусском материале). *Sign. Language. Culture. Paris: The Hague*, 1970: 321–389.
20. Копаневич И.К. *Рождественские святки и сопровождающие их народные игры и развлечения в Псковской губернии*. Псков: Типография Губернского правления, 1896.
21. Сумцов Н.Ф. *Научное изучение колядок и щедривок*. Киевская старина. 1886; Выпуск 14: 237–266.


References


1. Meletinskij E.M. *Ot mifa k literature*. Moskva: Izdatel'skij centr Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta (RGGU), 2001.
2. Rabinovich E.G. Tip kalendarya i tipologiya kul'tury. *Istoriko-astronomicheskie issledovaniya*. Moskva, 1978; Vypusk 14: 145.
3. Dushechkina E.V. *Russkij svyatochnyj rasskaz. Stanovlenie zhanra*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2023.
4. Krasheninnikova Yu.A. Svadebnyj dialog [u zakrytyh dverej]: logika postroeniya teksta (na primere nizhnevychegodskih zapisej). *Ryabininskie chteniya – 2003*. Petrozavodsk, 2003.
5. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1986; T. 2.
6. Zhepnikovska I. Medved' v russkoj volshebnoj skazke: `eskiz issledovaniya problemy. *«Russkij medved'»: istoriya, semiotika, politika*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012: 62-71.
7. Levi-Stross K. *Pervobytnoe myshlenie*. Perevod s francuzskogo A.B. Ostrovskogo. Moskva: Respublika, 1994.
8. Sisse Kumba. *Antropocentricheskij potencial zoomorfnogo koda nazvanij zhivotnyh v duhovnom krugozore nositelej russkogo fol'klora*. Dissertaciya ... kandidata tehnicheskih nauk. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 2021.
9. Vinogradova L.N. Tolkovatel'nye modeli fol'klornyh obrazov i motivov kak prognosticheskih znakov (na materiale podblyudnyh pesen). *III Vserossijskij kongress fol'kloristov:* sbornik nauchnyh statej. Moskva: Gosudarstvennyj Rossijskij Dom narodnogo tvorchestva imeni V.D. Polenova, 2019; T. 4: 166-177.
10. Vlasova Z.I. K voprosu o po`etike podblyudnyh pesen. *Russkij fol'klor*. Leningrad, 1974; Vypusk 14: 74-100.
11. Zemcovskij I.I. Pesennaya po`eziya russkih zemledel'cheskih prazdnikov. *Po`eziya krest'yanskih prazdnikov*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1970.
12. Tolstoj N.I. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2009.
13. Zharnikova S.V. *Prarodina indoevropejcev: Fol'klor*. Izdatel'stvo WP IPGEB, 2013.
14. Gura A.V. *Simvolika zhivotnyh v slavyanskoj narodnoj tradicii*. Moskva: Indrik, 1997.
15. Petruhin V.Ya. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1995.
16. Gura A.V. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1995.
17. Veselova I. Rol' medvedya v russkoj narodnoj skazke: personazh, tip syuzheta i povedencheskie scenarii. *Medved' i chelovek: grani mnogoslojnyh vzaimootnoshenij ot proshlogo do nashih dnej, s akcentom na Severnuyu Evropu*. Perevod s anglijskogo. Turnhaut: Brepol's, 2023: 1133-1146. DOI : 10.1484/M.TANE-EB.5.134382
18. Gura A.V. Simvolika koshki v slavyanskoj narodnoj tradicii. *Slavyanskij al'manah*. Moskva: Indrik, 2019; Vypusk 1-2: 355-370.
19. Ivanov V.V., Toporov V.N. K semioticheskomu analizu mifa i rituala (na belorusskom materiale). *Sign. Language. Culture. Paris: The Hague*, 1970: 321-389.
20. Kopanevich I.K. *Rozhdestvenskie svyatki i soprovozhdayuschie ih narodnye igry i razvlecheniya v Pskovskoj gubernii*. Pskov: Tipografiya Gubernskogo pravleniya, 1896.
21. Sumcov N.F. *Nauchnoe izuchenie kolyadok i schedrivok*. Kievskaya starina. 1886; Vypusk 14: 237-266.


*Статья поступила в редакцию 01.09.25*

УДК 811.161.1'242 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-474-476

***Borodina M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kokocinel@mail.ru*
***Pyhtina A.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: anyapiht@yandex.ru*

**MAIN FACTORS THAT INFLUENCE THE QUALITY OF THE TRANSLATION OF THE ANCIENT CHINESE TREATISE SHAN HAI JING FROM CLASSICAL CHINESE INTO RUSSIAN.** The study aims at identifying the key factors that influence the quality of the translation of the ancient Chinese treatise "Shan Hai Jing" from Classical Chinese into Russian. The study of such translations is of significant scientific and cultural value, as it allows for a deeper understanding of the ancient Chinese philosophy, mythology, and worldview. The study aims to provide a comprehensive analysis of the translation of the ancient Chinese text into modern Russian, focusing on the approach of the renowned Chinese culture researcher E.M. Yanshina. The work is an attempt to identify the strengths and weaknesses of various strategies for adapting the original text to the Russian language and to determine the best ways to further improve the methodology for translating Chinese classical works. The research will provide a better understanding of the challenges that arise when translating complex cultural artifacts, enrich the training methodology for future translators, and make a significant contribution to the development of Russian-Chinese humanitarian relations.

*Key words:* **translation process, Classical Chinese language, Russian-language translation, translation difficulties, Shan Hai Jing**

***М.А. Бородина**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kokocinel@mail.ru*
***А.Ю. Пыхтина**, канд. филол. наук, ст. преп., Московский городской университет, г. Москва, E-mail: anyapiht@yandex.ru*

# ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ПЕРЕВОДА ДРЕВНЕГО КИТАЙСКОГО ТРАКТАТА ШАНЬ ХАЙ ЦЗИН С КЛАССИЧЕСКОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Настоящее исследование посвящено выявлению ключевых факторов, влияющих на качество перевода древнего китайского трактата «Шань Хай Цзин» с классического китайского языка на русский. Изучение подобного рода переводов представляет значительную научную и культурную ценность, поскольку позволяет глубже понять особенности древнекитайской философии, мифологии и мировоззрения древних китайцев. Исследование ставит своей целью комплексный анализ особенностей передачи специфики древнекитайского текста средствами современного русского языка, уделяя особое внимание подходу известного исследователя китайской культуры Э.М. Яншиной. Работа представляет собой попытку выявить сильные и слабые стороны различных стратегий адаптации оригинального текста к русскому языку и определить оптимальные пути дальнейшего совершенствования методики перевода китайских классических произведений. Исследование позволит лучше понять трудности, возникающие при переводе сложных культурных артефактов, обогатит методику подготовки будущих переводчиков и внесёт значительный вклад в развитие российско-китайских гуманитарных связей.

*Ключевые слова:* **переводческая деятельность, классический китайский язык, русскоязычный перевод, трудности перевода, Шан Хай Цзин**

Актуальность исследования факторов, влияющих на процесс перевода древнего китайского канона «Шань Хай Цзин» на русский язык, обусловлена сложностью и многозначностью самого текста, представляющего уникальную ценность как памятник истории, географии, мифологии и культуры Древнего Китая. Перевод классических произведений восточной литературы требует глубокого понимания исторического контекста, культурных особенностей и лингвистической природы оригинала. Актуальным становится критический анализ существующих переводов, среди которых особое внимание уделяется работе Э.М. Яншиной [1], признанной одной из ведущих специалистов в области китаистики. Несмотря на значимость труда переводчика, возникают разногласия относительно точности передачи смысловых оттенков, стилистического соответствия и адекватности воспроизведения культурно-исторического фона [2], что подчеркивает необходимость дальнейшего научного осмысления и обсуждения проблем, связанных с переводом подобного рода текстов [3]. При осуществлении перевода также необходимо учитывать лингвокультурные особенности текстов как исходного языка (ИЯ), так и принимающего языка (ПЯ), что, в свою очередь, может зависеть от прецедентного и интертекстуального наполнения текстов, уникальных для каждой лингвокультуры [4].

Целью данного исследования является выявление основных факторов, определяющих качество перевода «Шань Хай Цзин» с классического китайского языка на русский, а также оценка существующих подходов к переводу данного произведения, с особым акцентом на труд Э.М. Яншиной.

Для реализации указанной цели были поставлены следующие задачи: анализ существующего состояния проблемы, другими словами, изучение существующих переводов «Шань Хай Цзин» и проведение сравнительного анализа с оригинальным текстом; определение исторических и культурных особенностей, в частности, исследование исторического и культурного контекста создания «Шань Хай Цзин», включая географическое положение, религиозные верования и социальные нормы эпохи. Более того, была необходима оценка языковой структуры и семантических особенностей в части анализа грамматических конструкций, лексических единиц и идиом, характерных для классического китайского языка, и сравнение их с возможностями русского языка. Кроме этого, в качестве задачи был сделан критический разбор перевода Э.М. Яншиной, оценена точность, полнота и выразительность перевода с учетом мнения других исследователей и критиков.

Объектом исследования является процесс перевода древнего китайского канона «Шань Хай Цзин» на русский язык, а предметом – факторы, влияющие на качество перевода «Шань Хай Цзин»: исторические, культурные, лингвистические и интерпретативные аспекты.

Научная новизна заключается в систематическом изучении факторов, влияющих на перевод сложного литературного памятника, и разработке практических рекомендаций по улучшению качества перевода аналогичных текстов. Это включает углубленное понимание историко-культурного контекста и разработку новых методов анализа и оценки переводов классики китайской литературы.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии теории перевода, особенно применительно к классическим произведениям китайской литературы. Результаты могут способствовать формированию новых подходов к обучению студентов и подготовке профессиональных переводчиков, работающих с восточными текстами.

Практическая значимость работы проявляется в возможности использования полученных результатов при создании учебных пособий, курсов повышения квалификации переводчиков и преподавателей восточных языков. Выводы исследования могут служить основой для разработки стандартов качества перевода классических текстов и оптимизации учебного процесса в вузах, готовящих специалистов в области китаистики и перевода.

Методология данного исследования охватывает широкий спектр подходов и методик, направленных на всестороннее изучение процесса перевода и выявление ключевых факторов, влияющих на его качество. Первый этап исследования предполагал глубокий анализ имеющихся переводов «Шань Хай Цзин» на русский язык. Особое внимание уделялось труду Э.М. Яншиной, признанному одним из значимых вкладов в изучение китайского классического наследия. Второй важный аспект исследования касался изучения историко-культурного контекста, в котором создавался оригинальный текст. Для полноценного понимания содержания и значения «Шань Хай Цзин» необходимо было учесть историческую эпоху, философские течения, мифологические мотивы и культурные символы, присущие периоду формирования произведения. В частности, Т.Е. Шишмарева занимается реконструкцией языковой картины мира [5]. Следующим этапом стало детальное рассмотрение языкового аспекта перевода. Необходимо было выяснить, насколько успешно передается структура предложений, синтаксические особенности, фонетика и морфология китайского языка в русской версии. Здесь важно было установить, какие именно элементы оказываются труднопереводимыми и почему. Например, Е.А. Хамаева, Т.Е. Шишмарева и Е.В. Кремнев выявляли особенности транслингвографического перевода рассматриваемого текста [6]. Четвертый элемент методологии включал критику различных подходов к интерпретации и пониманию «Шань Хай Цзин». Рассматривались возможные варианты толкований отдельных фрагментов и оценивались преимущества и недостатки каждого подхода. Это помогает выработать рекомендации по выбору оптимального метода перевода в зависимости от конкретных целей и аудитории.

Как известно, рассматриваемая книга написана на классическом китайском языке, который характеризуется разделением слов и текстов, что отличает его от современного китайского языка. Чтобы осуществить процесс перевода на русский, переводчики должны сначала реализовать преобразование с классического китайского на современный китайский, а затем с современного китайского на русский. Другими словами, происходит двойной перевод текста. При этом

необходимо учитывать, что один иероглиф в классическом китайском языке может иметь разные значения в разных контекстах. В частности, иероглиф «华» (huá) в древнем китайском языке имел следующие значения: 1. Цветок; 2. Седой; 3. Великолепный; 4. Изысканные вещи; 5. Литературный талант; 6. Роскошный; 7. Блеск; 8. Высокопоставленный, благородный; 9. Национальность Хань; 10. Хуашань. Если обратиться к использованию данного иероглифа в первом томе «Наньшань Цзин», встречаем такое предложение: «有木焉，其状如穀而黑理，其华四照，其名曰迷穀» – «Есть дерево, его форма похожа на бумажное дерево, оно имеет черную текстуру, его цветы могут светиться и освещать окрестности. Его название – Мигу» *(авторский перевод – М.Б., А.П.),* где иероглиф «华» (хуа) употребляется в значении «цветок». В переводе Э.М. Яншиной можно отметить, что в одних случаях переводчик правильно подбирает значение иероглифу, например, в предложении «其华四照» – «Цветы его освещают все вокруг». Однако в томе «Сишань Цзин» при переводе «华山之首，曰钱来之山» Э.М. Яншина сохраняет значение «цветка», передавая как: «Главной среди Цветущих гор называет гору Цяньлай», где «华山» переводится как «Цветущие горы». В данном случае необходимо было выбрать десятое значение иероглифа «Хуашань», в результате чего предложение будет восприниматься как «Главной среди Хуашань называет гору Цяньлай». Другими словами, речь идет об определенном месте, на котором расположена указанная гора. Подобные проблемы неоднократно можно выделить и в последующих переводах. Например, предложение «又西六十里，曰太华之山» передано как «Еще в шестидесяти ли к западу есть гора под названием Великая Цветущая», в котором также необходимо было выбрать значение иероглифа «Хуашань» и буквально перевести «太华之山» как «Тайхуашань» или «Гора Тайхуа».

Что касается перевода собственных имен с классического китайского на русский язык, то в большинстве случаев лучше прибегать к сохранению эквивалента исконного текста. Как известно, «Шань Хай Цзин» состоит из 18 томов, которые можно разделить на две части: «Книга гор» и «Книга морей». Данное классическое произведение содержит большое количество имен собственных, которые не имеют эквивалентной лексики при передаче на русский язык. Рассмотрим в качестве примера перевод Э.М. Яншиной, данный в начале первого тома «Наньшань Цзин»: 南山经之首曰鹊山。其首曰招摇之山，临于西海之上。多桂多金玉。有草焉，其状如韭而青华，其名曰祝馀，食之不饥。– «В «Каталоге Южных гор» первыми названы Сорочьи горы. Среди них главной названа гора Блуждающая. (Она) подходит к Западному морю. (Там) много коричного дерева, много золота (цзинь), нефрита (юй). (Там) растет трава, похожая на душистый лук, но с зелеными цветами, называется заговорная (трава) юй. Съешь ее, утолишь голод». В данном случае был применен метод вольного перевода, что привело к некоторым неточностям. В частности, «招摇» является названием горы, в то время как переводчик трансформировал его в «гора Блуждающая», используя причастие. Считаем, что данный перевод не вполне подходит для описания горы и может ввести читателя в заблуждение. Полагаем, что лучше переводить имена собственные буквально как «Чжаояо». Кроме того, «祝馀» (Чжуюй) является названием растения, в то время как переводчик перевел его как «заговорная (трава) юй», что также не передает истинный смысл иероглифа. Следовательно, при переводе с классического китайского языка имена собственные необходимо транскрибировать в соответствии с оригинальным текстом.

Кроме того, неоднократно при переводе имен собственных переводчик понимает значение китайских иероглифов отдельно и объединяет эти значения в соответствующие русские имена напрямую, что фактически противоречит смыслу оригинала. В древнем Китае значение и эмоциональное наполнение многих иероглифов отличалось от современных. Например, в предложении «有人曰大行伯，把戈。其东有犬封国。贰负之尸在大行伯东» – «Человек по имени Да Син Бо держит копье. К востоку от него лежит царство Цюань Фэн. Труп Эр Фу находится к востоку от Да Син Бо» *(авторский перевод – М.Б., А.П.)* в переводе Э.М. Яншиной выражение «大行伯» дается как «(Бог) Дядя Больших путешествий», в то время как «行» не обязательно имеет значение «путешествия», а «伯 (Бо)» также не обязательно имеет значение «(Бог) Дядя». В силу того, что невозможно проверить причины такой номинации, то метод вольного перевода может вводить читателя в заблуждение.

Вторым фактором можно указать экстралингвистический аспект, для которого навыки перевода с классического китайского языка также важны. В процессе перевода древних текстов следует придерживаться следующих принципов: 1 – буквальный перевод имен собственных; 2 – объяснение при многозначности иероглифа (учет контекста); 3 – регулирование порядка слов; 4 – добавление необходимого содержания; 5 – удаление несущественного содержания: в классическом китайском языке существует ряд служебных слов, лексическое значение которых относительно абстрактно, эти слова могут быть удалены в процессе перевода; 6 – упрощение и сокращение: если трудно найти эквивалентные варианты, можно упрощать структуру предложений исходного текста и не повторять все слова. При переводе классического китайского языка на русский язык необходимо гибко использовать данные принципы перевода, что является непростой и сложной задачей для русскоговорящего переводчика.

Например, в третьем томе «Бэйшань Цзин» есть предложение: 其行如风，见则天下大风 – «Его действия быстры, как ветер. Как только он появится, дует сильный ветер» (*авторский перевод – М.Б., А.П.*). С целью достижения адекватности перевода необходимо использовать методы объяснения и дополнения. Прежде всего, необходимо уточнить значение многозначного иероглифа «见». В данном случае следует выбирать значение «появляться», которое совпадает с иероглифом «现». Во-вторых, нужно добавить подлежащие и сказуемые, чтобы сделать фразу более полной. Служебное слово «则» используется как союз, который имеет функцию продолжения, и может быть переведено как «то» и «тогда».

Приведем другой пример: при переводе предложения «有盐长之国。有人焉，鸟首，名曰鸟氏» нужно использовать методы объяснения и удаления несущественного содержания. В данном случае иероглиф «焉» является служебным словом, использующимся в конце предложения для обозначения повествовательной интонации, которое может быть не передано. Поэтому Э.М. Яншина переводит данное предложение следующим образом: «Есть царство Обилия соли (Яньчжан). Там живут люди с птичьими головами, зовут (люди) рода Птиц».

Таким образом, основными особенностями перевода с древнекитайского были выявлены следующие показатели:

1. Топонимы и имена собственные.

В частности, названия гор (鸡山, 令丘之山 и др.) передаются с учетом фонетического звучания или смысла. Например, Цзишань означает «Гора Петуха» (鸡 = петух), однако чаще используется транскрипция названия. Названия животных также передаются либо буквальным произношением (например, юй, цинъюй), либо описательно, поскольку точно определить вид животного сложно.

2. Лексика и термины.

丹臒 (даньхуо) и 青臒 (цинъхуо) обозначают древние китайские пигменты, использовавшиеся в живописи и ритуалах. Даньхуо является красным пигментом, а цинъхуо – сине-зеленым или бирюзовым. Как правило, переводчики передают их как «красная краска» или «синяя краска», иногда добавляют термин «пигмент». 黑水 (хэйшуй) буквально значит «Черная вода» и символизирует реку реальную или мифическую, часто встречающуюся в тексте «Шань хай цзин», значение которой может иметь скрытый символический подтекст. 条风 (тяофэн) представляет собой одно из восьми основных направлений ветра в китайской древней космологии и ассоциируется с весенним сезоном.

3. Мифология и зоологические описания.

Было выявлено большое количество фантастических существ, например, рыб с кабаньими щетинами или птиц с четырьмя глазами, которые являются частью древнекитайских представлений о знамениях и предсказаниях. Их образы обязательно должны сохранять мистическое звучание в переводе.

4. Устойчивые формулы типа «其状如…而…» («Ее облик подобен... но с...») характерны для передачи образов необычных гибридных существ. Другие характерные выражения включают формулу «見則天下大旱» («Если появляется – наступит большая засуха»), которая описывает знаковые события-предвестники бедствий.

5. ритуально-обрядовые элементы.

Можно заключить, что древняя вера отражалась в описании богов-драконов с человеческими лицами (其神皆龍身而人面), священных животных и культурных практик, например, церемонии жертвоприношения (祠), когда приносят в жертву белую собаку (白狗祈) вместе с хлебом из рисовых зерен (糈用稌).

6. Система мер.

В частности, 里 (ли) была традиционной единицей измерения расстояний, приблизительно равнялась около 500 метрам в разных эпохах Китая. В переводе зачастую сохраняется именно этот термин или приводится приближенный эквивалент.

7. Обобщенные суммы («Всего 40 гор, 16 380 ли») демонстрируют стремление к упорядочиванию, несмотря на возможное наличие символов и условностей в цифрах.

Таким образом, процесс перевода с классического китайского на русский включает промежуточный этап преобразования классического китайского в современный, что усложняет задачу и повышает риск ошибок. Один и тот же иероглиф может иметь различные значения в зависимости от контекста, что требует тщательного анализа каждого случая. Неправильная интерпретация топонимов и имен собственных ведет к утрате специфичности места и события, важной для понимания исходного текста.

Исследование основных факторов, влияющих на перевод древнего китайского канона «Шань Хай Цзин» на русский язык, позволило достичь поставленных целей и сделать важные выводы, касающиеся практики и теории перевода классических текстов китайской литературы. Было проведено тщательное изучение существующих переводов «Шань Хай Цзин» на русский язык. Среди проанализированных вариантов особое внимание было уделено переводу Э.М. Яншиной, признанному важным достижением в области китаистики. Были выявлены различия в подходе к передаче смыслов, стилю изложения и структурированию материала, а также отмечены общие тенденции и недостатки существующих переводов.

Важным элементом исследования стало глубокое погружение в историю и культуру периода создания «Шань Хай Цзин». Установлено, что произведение отражает уникальное сочетание мифологического мировосприятия, космологических представлений и географических знаний древности. Именно учет этих элементов позволил значительно повысить уровень понимания и адекватности перевода.

Детально рассмотрена специфика китайского языка, характерная для классического периода. Проанализированы грамматические конструкции, лек-

сические средства выражения и устойчивые обороты речи. Обнаружены значительные расхождения между структурой китайского текста и русским языком, что потребовало выработки специальных приемов адаптации.

Сделана подробная оценка перевода, выполненного Э.М. Яншиной. Хотя этот перевод получил высокую отметку специалистов, выявлено наличие ряда недостатков, связанных с недостаточной точностью передачи некоторых нюансов оригинала, использованием устаревших терминологических обозначений и отсутствием полной аутентичности в раскрытии образа автора. Вместе с тем подчеркнута важность вклада Яншиной в популяризацию китайской классики.

Сложность перевода обусловлена уникальностью жанра и стилем письма, характеризующимся метафоричностью, многослойностью и богатством ассоциаций. Требуется специальный подход, учитывающий глубинные смыслы и ассоциации, заложенные автором. Более того, полноценный перевод невозможен без понимания социально-экономических условий, религиозных убеждений и менталитета эпохи, в которой жил автор. Без этого теряется значительная часть скрытого подтекста и духовного послания произведения. Таким образом, исследовательская работа открывает новые горизонты для дальнейших научных изысканий в области перевода и понимания китайской классики.

Библиографический список

1. Яншина Э.М. *Каталог гор и морей. Шань хай цзин.* Москва: Наталис, 2004.
2. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2009; № 1 (18): 5–12.
3. Ван С. Межкультурная адаптация при переводе художественной литературы. *Когнитивные исследования языка.* 2024; № 1-1 (57): 275–278.
4. Anisimov V.E., Anisimova E.D. Localization of the French Linguoculture Concepts in the English-Language Film Discourse through the Intertextuality. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2024; Vol. 15, № 2: 499–519.
5. Шишмарева Т.Е. *Опыт реконструкции языковой картины мира на основе древнего лексикографического источника.* Диссертация … кандидата филологических наук. Иркутск, 2008.
6. Хамаева Е.А. Особенности транслингвографического перевода с китайского языка на русский (на материале переводов «Шань хай цзин» и «Эръя»). *Русский язык в современном Китае*: сборник научно-методических статей V Международной научно-практической конференции. Чита: Забайкальский государственный университет, 2017.

References

1. Yanshina `E.M. *Katalog gor i morej. Shan' haj czin.* Moskva: Natalis, 2004.
2. Kubryakova E.S. V poiskah suschnosti yazyka. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2009; № 1 (18): 5-12.
3. Van S. Mezhkul'turnaya adaptaciya pri perevode hudozhestvennoj literatury. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2024; № 1-1 (57): 275-278.
4. Anisimov V.E., Anisimova E.D. Localization of the French Linguoculture Concepts in the English-Language Film Discourse through the Intertextuality. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2024; Vol. 15, № 2: 499-519.
5. Shishmareva T.E. *Opyt rekonstrukcii yazykovoj kartiny mira na osnove drevnego leksikograficheskogo istochnika*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2008.
6. Hamaeva E.A. Osobennosti translingvograficheskogo perevoda s kitajskogo yazyka na russkij (na materiale perevodov "Shan' haj czin" i "`Er`ya"). *Russkij yazyk v sovremennom Kitae*: sbornik nauchno-metodicheskih statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chita: Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet, 2017.

*Статья поступила в редакцию 05.09.25*

УДК 811'367:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-476-479

***Kozlovskii D.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: kozlovskydv@yandex.ru*
***Nersesova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: nersesovaev@mgpu.ru*
***Ovchinnikova E.V.**, Cand. of Sciences (History), Senior Lecturer, Head of Department of Translation Studies and Intercultural Communication, Saratov State University (Saratov, Russia), E-mail: ovchinnikovaev@sstu.ru*

**TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF LINGUISTIC RESEARCH: ANALYSIS OF MODUS CATEGORIES IN MEDIA DISCOURSE.** The article analyzes linguistic research methods used in contemporary linguistics. It provides a characterization of traditional methods of linguistic analysis, encompassing both general and specialized approaches, and describes the stages of development and key features of modern research techniques based on neural network technologies. Particular attention is given to lexical vectorization techniques, linguistic modeling, and the use of recurrent neural networks. Practical examples of software application (such as a combination and permutation generator and a set operations algorithm) are provided to illustrate the study of modus category functioning in media discourse. A classification of categorical cohesion models is proposed, and instances of semantic interaction and mutual complementarity between various modality categories are identified. The results of the study may serve as a foundation for the development of automated tools for media text analysis.

*Key words:* **method, methodology, linguistics, neural network, modus categories, evidentiality**

***Д.В. Козловский**, д-р филол. наук, доц., проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: kozlovskijjdv@mgpu.ru*
***Э.В. Нерсесова,** канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: nersesovaev@mgpu.ru*
***Е.В. Овчинникова**, канд. ист. наук, доц., зав. каф. переводоведения и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., г. Саратов, E-mail: ovchinnikovaev@sstu.ru*

# ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: АНАЛИЗ МОДУСНЫХ КАТЕГОРИЙ В МЕДИАДИСКУРСЕ

В статье анализируются методы лингвистических исследований, применяемые в современном языкознании. Представлена характеристика традиционных методов лингвистического анализа, охватывающих как универсальные, так и специализированные подходы, а также описаны этапы формирования и ключевые особенности современных исследовательских методик, основанных на технологиях нейросетевого обучения. В частности, внимание уделяется техникам векторизации лексических единиц, построению лингвистических моделей и применению рекуррентных нейронных сетей. Рассматриваются практические примеры использования программного обеспечения (программа перебора сочетаний и размещений, алгоритм работы с множествами) для изучения специфики функционирования модусных категорий в медиадискурсе. Предлагается классификация категориальных моделей сцепления, выявляются ситуации семантического взаимопроникновения и взаимодополнения различных модусных категорий. Результаты проведенного исследования могут служить основой для разработки автоматизированных средств анализа медиатекстов.

*Ключевые слова:* **метод, методика, лингвистика, нейронная сеть, модусные категории, эвиденциальность**

Актуальность настоящей работы обусловлена потребностью современной лингвистики в совершенствовании методов лингвистических исследований. Хотя формирование лингвистических методов началось еще в рамках сравнительно-исторического языкознания в середине XIX века, методология лингвистических исследований становится объектом пристального внимания ученых только в конце XX века, особенно на фоне роста интереса к когнитивным, функциональным и компьютерным подходам [1; 2; 3]. В настоящее время в целом ряде работ освещаются основные лингвистические методы, демонстрируется потенциал их дальнейшего обобщения и выработки новых эвристичных подходов. Тем не менее существующий теоретический материал лишь фрагментарно затрагивает применение нейросетевых технологий к изучению модусных категорий в медиадискурсе, что указывает на пробел в данной научной области и обусловливает необходимость его восполнения.

В настоящем исследовании проводится обзор существующих традиционных и современных методов лингвистических исследований, а также описание особенностей применения методов, основанных на обучении нейронных сетей: метода векторного представления слов, метода лингвистического моделирования, метода построения рекуррентной нейронной сети.

Цель исследования – выявление возможностей использования методов, основанных на обучении нейронных сетей, при анализе функционирования модусных категорий. В работе рассматриваются модусные категории авторизации, аппроксимации, восприятия, модальности, отрицания, оценочности, персональности, персуазивности, эвиденциальности, экспрессивности, эмотивности и темпоральности в дискурсивном пространстве массмедиа.

В рамках настоящего исследования предполагается решение следующих задач:

1. Провести обзор традиционных и современных методов лингвистического анализа.

2. Изучить возможности применения методов на основе нейронных сетей в медиадискурсе.

3. Выявить модели сцепления модусных категорий и их семантические связи.

Научная новизна исследования заключается во внедрении нейросетевых методов в процесс анализа взаимодействия модусных категорий в медиадискурсе.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении существующих классификаций и расширении представлений о возможностях применения современных лингвистических методов к исследованию модусных категорий.

Практическая значимость исследования заключается в создании методологической базы для разработки интеллектуальных систем анализа медиатекстов, автоматической модусной разметки и предсказания коммуникативных стратегий автора/субъекта коммуникации. Полученные данные могут быть использованы в задачах информационного мониторинга, цифровой гуманитаристики, а также в образовательных и медиапроектах.

Как известно, метод представляет собой систему аналитических приемов, основанную на определенной языковой теории и предназначенную для изучения структуры и функционирования языка. Важность методов связана с тем, что они выступают в качестве «инструментов», используемых для получения фактического материала в процессе исследования, и способствуют решению различных научных задач [4; 5].

Несмотря на растущий интерес к методам исследования, в настоящее время остается не до конца проработанной проблема их классификации. Данное обстоятельство обусловлено тем, что лингвистические методы не характеризуются универсальным набором способов изучения и описания языковых фактов. Выбор того или иного метода определяется историческим периодом, научной парадигмой, а также научной школой, в рамках которой осуществляется исследование. Наконец, любой объект научного исследования может быть изучен при помощи различных методов, и наоборот, один и тот же метод может применяться к изучению языковых единиц различного уровня [6, с. 46].

Традиционные методы лингвистических исследований можно разделить на общие и частные (специальные) [7]. Данные методы формируют основу большинства лингвистических исследований. К общим лингвистическим методам относятся:

1. Сравнительно-исторический метод, направленный на изучение языков в диахроническом аспекте, а также выявления родственных связей между различными языками.

2. Описательный метод, предполагающий комплексное системное описание того или иного языка в синхронии и позволяющий воссоздать целостную картину всего языка или отдельного языкового аспекта.

3. Сопоставительный метод, связанный с потребностью в выявлении сходств и различий межу различными языками вне зависимости от их родства.

4. Структурный метод, обусловленный необходимостью исследования взаимосвязанных языковых элементов посредством различных техник анализа.

В свою очередь, к частным (специальным) методам лингвистических исследований принадлежат:

1. Метод компонентного анализа, в рамках которого в семантике того или иного слова выделяются минимальные компоненты смысла.

2. Дистрибутивный анализ, основанный на рассмотрении специфики распределения языковых единиц в тексте и изучении их сочетаемости.

3. Трансформационный анализ, направленный на выявление связей между языковыми структурами путем их преобразования, что способствует более глубокому пониманию механизмов построения и функционирования языковых единиц.

4. Метод непосредственных составляющих, представляющий особый способ анализа предложения и его структуры посредством его членения на синтагмы, слова и морфемы, которые являются минимальными значимыми единицами языка.

5. Метод оппозиций, определяющий системные отношения между языковыми единицами путем их противопоставления по тем или иным признакам.

6. Метод семантического поля, способствующий изучению системных отношений между языковыми единицами, а также особенностей их группировки на основании общности значений.

7. Контекстологический анализ, описывающий значение и функции языковых единиц через анализ контекста их употребления.

8. Концептуальный анализ, отражающий лингвистическое исследование концептов – ментальных единиц, включающих как существенные признаки предмета или явления, так и связанные с данным предметом или явлением ассоциации [8, с. 90].

В условиях активного технологического прогресса и изменяющихся научных парадигм общепринятые методы исследования языковой структуры часто оказываются недостаточными. Совершенно естественно, что в связи с запросами времени возникает потребность в разработке новых методов и подходов. Примером этого может служить лингвосинергетический подход, объединяющий современные методы исследования и обеспечивающий новый уровень глубины и автоматизации лингвистического анализа [9; 10]. В рамках данного подхода применяются различные методы, направленные на интеграцию когнитивного, психологического и технологического аспектов лингвистического анализа. К числу подобных методов относятся:

1. Методы корпусной лингвистики, ориентированные на анализ языка в синхронном и диахронном аспектах с использованием специализированных корпусов, содержащих лингвистическую разметку и отобранных на основе определенных критериев.

2. Методы компьютерной лингвистики, находящиеся на стыке лингвистики и ИТ, направленные на автоматизацию анализа естественного языка, разработку алгоритмов его понимания, обработки и генерации.

3. Нейролингвистические методы, в рамках которых исследуются мозговые механизмы продуцирования речевой деятельности, психические процессы построения и понимания высказывания в их функционировании, становлении и распаде.

4. Психолингвистические эксперименты, ориентированные на выявление психологических аспектов языкового функционирования, включающие ассоциативные опросы, методики измерения времени реакции, айтрекинг и другие технологии когнитивного анализа.

Особый интерес в рамках настоящего исследования представляют методы, основанные на нейронных сетях. Данные методы опираются на модель искусственного нейрона, аналогичную биологической нейронной модели. Нейрон представляет собой элемент, способный по определенному правилу вычислять выходной сигнал из совокупности поступающих (входных) сигналов (рис. 1).

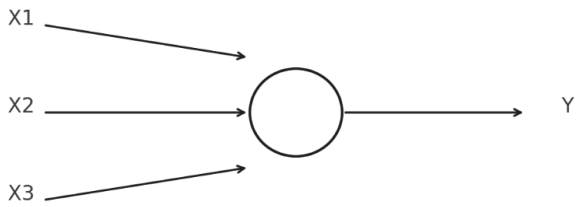



Рис. 1. Одиночный нейрон

Последовательность действий одного нейрона включает: (1) прием сигналов; (2) комбинирование (поступающих) входных сигналов; (3) определение исходящего (выходного) сигнала; (4) передачу выходного сигнала. Совокупность нейронов, объединенных определенным образом, формирует нейронную сеть. Структура нейронной сети включает ряды нейронов, равноудаленные от входящих/исходящих сигналов [11, с. 6]. При этом возможно образование других структур, характеризующихся обратными нейронными связями (рис. 2).

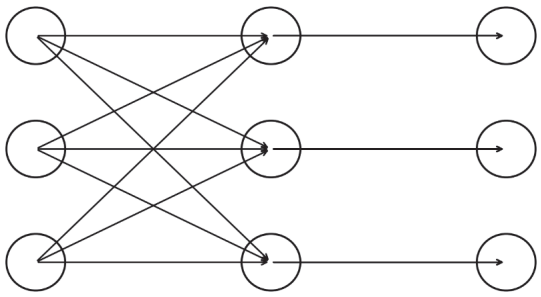


Рис. 2. Нейронная сеть

Структура нейронной сети зависит от выбора типа сети, функции составляющих нейронов, определяется целями и задачами исследования и формируется в ходе настройки («обучения»). Начальные параметры составляющих сеть нейронов задаются произвольно. Процесс обучения нейронной сети заключается в подаче на ее вход заранее размеченных обучающих данных, для которых известны ожидаемые выходные результаты. На основе сопоставления полученного выхода с эталонными значениями осуществляется настройка внутренних параметров сети с целью снижения вероятности ошибки. При недостаточной точности результатов может потребоваться пересмотр архитектуры сети и повторное обучение модели [12, с. 261].

Нейросети становятся значимой частью различных областей лингвистических исследований благодаря их применению для изучения и обработки данных,

а также возможности адаптации к комплексным языковым структурам. Обращение к нейронным сетям в процессе лингвистического анализа позволяет получать более точную информацию по сравнению с традиционными (общими и частными) методами. К числу основных методов, основанных на нейронных сетях, относятся:

1. Метод векторного представления слов, позволяющий представить значение слова/словосочетания/предложения с помощью векторов, на которых можно выполнять арифметические операции, например, складывать или вычитать.

2. Языковое моделирование, представляющее собой алгоритм, определяющий вероятность встретить некоторую последовательность слов/словосочетаний/предложений, последовательно предсказывающий вероятность каждого следующего слова/словосочетания/предложения с учетом предыдущих.

3. Построение рекуррентной нейронной сети, читающей поступающие слова справа налево и слева направо и сохраняющей значение каждого отдельного слова [13].

Одним из направлений лингвистики, где нейронные сети применяются особенно активно, является лингвосинергетический анализ дискурса. Нейронные сети позволяют создавать алгоритмы, способные обнаруживать, распознавать, классифицировать и интерпретировать языковые элементы в дискурсивном пространстве. Рассмотрим применение алгоритмов нейронных сетей для изучения специфики взаимодействия модусных категорий в медиадискурсе.

Модусные категории представляют собой коммуникативные категории, характеризуются полевой структурой (содержат модусную и диктумную части) и отражают субъективное отношение говорящего/субъекта коммуникации к предмету речи, речевой деятельности, коммуникативной ситуации, объективной действительности, участникам коммуникации [14]. Модусные категории служат средством выражения различных концептов, относящихся к сфере субъективного восприятия и психических состояний, таких как оценочная модальность, эвиденциальность, эмотивность, отрицание, персуазивность и другие значимые смысловые оттенки [15].

Для изучения особенностей взаимодействия модусных категорий в медиадискурсе была задействована программа перебора сочетаний и размещений. Указанная программа реализует алгоритм, разработка которого потребовала применения метода языкового моделирования. В рамках программы перебора сочетаний и размещений также использовались методы комбинаторики (раздела математики, посвященного решению задач, связанных с выбором и расположением элементов некоторого (чаще всего конечного) множества в соответствии с заданными правилами). Необходимо отметить, что осуществление алгоритма комбинаторики возможно на любых языках программирования *Java, C++, Javascript* и т. д. Наряду с этим для установления возможных сочетаний категорий на предмет пересечения их модусных смыслов применялся метод компьютерного моделирования. Целью моделирования являлось установление пересечения/непересечения семантики эвиденциальности и других модусных категорий. В программу помещались индексы модусных категорий: авторизации (*A*), аппроксимации (*Aprx*), восприятия (*Ap*), модальности (*M*), отрицания (*D*), оценочности (*Evl*), персональности (*Ps*), персуазивности (*P*), эвиденциальности (*Ev*), экспрессивности (*Ex*), эмотивности (*Emt*) и темпоральности (*T*), а также корпус маркеров указанных модусных категорий. Разработанный алгоритм позволил установить возможные категориальные сочетания в рамках реализации формулы «каждый с каждым», а также соотнести тот или иной маркер с определенной модусной категорией. В ходе анализа были выделены 128 синергетических эвиденциальных моделей сцепления, отличающихся как по числу задействованных компонентов (от 1 до 8), так и по вариативности модусных категорий, составляющих каждую модель.

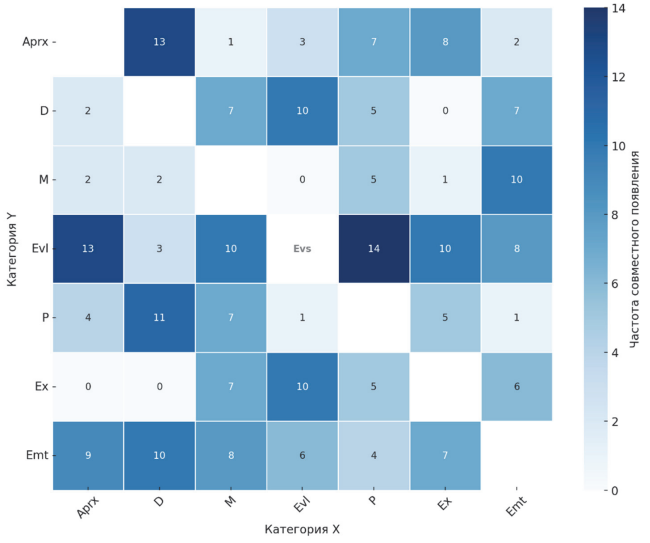



Рис. 3. Тепловая матрица взаимодействия модусных категорий

С целью обобщения и структурного анализа моделей сцепления модусных категорий были построены визуальные формы представления данных, отражающие характер и частотность их взаимодействий. Тепловая матрица (рис. 3) отображает попарные сочетания категорий на основе их совместной представленности в исследуемых моделях. Поскольку модель *Evs* (*Ev + A + Ap + Ps + T*), отражающая базовую эвиденциальную семантику [16], присутствует во всех моделях по умолчанию, она не включена в таблицу, анализ сосредоточен на дополнительных сочетаниях других модусных категорий. Чем темнее цвет ячейки, тем выше частота сцепления соответствующей пары категорий. Таким образом, матрица позволяет выявить устойчивые (высокочастотные) связи между модусными категориями и выявить структуру их взаимодействий в медиадискурсе (рис. 3).

Дополнительно разработана схема категориальных взаимодействий (рис. 4), демонстрирующая иерархию и семантическую близость модусных категорий, объединенных вокруг эвиденциальности. Визуализация выполнена в виде концентрических уровней, отражающих степень вовлеченности категорий в полимодальные сцепления. Центральное положение занимает эвиденциальность (*Evs*), которая служит основой для всех моделей. Категории окрашены в зависимости от их смысловой принадлежности, а линии отражают степень сцепления с другими модусными смыслами в пространстве медиадискурса.

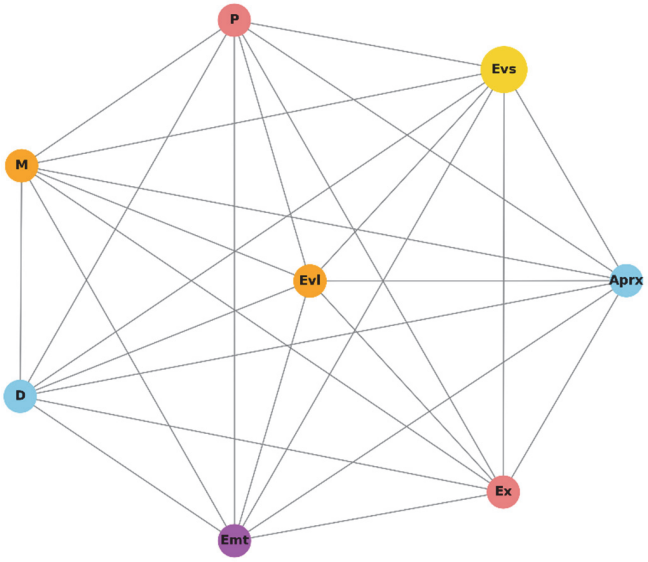



Рис. 4. Иерархическая цветовая схема сцепления модусных категорий

Представленные на рис. 1 и 2 результаты моделирования свидетельствуют о высокой степени системности и организованности модусных взаимодействий в медиадискурсе. Выявленные модели сцепления демонстрируют устойчивые схемы взаимодействия эвиденциальности с другими модусными категориями, что позволяет рассматривать данные модели как семантически мотивированные и потенциально воспроизводимые. Такой подход способствует формированию типологии полимодальных синергетических моделей и служит основой для дальнейшего формального описания модусной архитектуры медиатекстов.

В ходе проведения сравнительно-сопоставительного анализа маркеров модусных категорий также использовалась программа работы со множествами. Алгоритм данной программы функционирует в соответствии с методом векторного представления слов и требует построения рекуррентной нейронной сети. В алгоритм помещались индексы исследуемых модусных категорий и соответствующие им признаки (маркеры). Алгоритм выдавал численный результат: статистику совпадения/расхождения данных признаков. Возможные результаты включали: полное совпадение, частичное совпадение, непересечение признаков. С целью повышения валидности исследования была взята максимальная выборка по признакам модусных категорий – существующим классификациям маркеров модусных категорий, полученных из уже опубликованных работ [17; 18]. Для обучения нейронной сети был использован Британский национальный корпус [19] (рис. 5.).

Проведенный анализ маркеров различных модусных категорий показал, что предложенный алгоритм способен точно отражать различия в модусных смыслах в зависимости от семантики языковой единицы. Полученные данные подтверждают не только его воспроизводимость, но и его чувствительность к контекстуальным особенностям маркеров, что особенно важно для дискурсивного анализа. Это открывает перспективы для дальнейшего расширения корпуса полимодальных маркеров и разработки средств автоматической модусной разметки текстов.

В целом применение методов, основанных на нейронных сетях, позволило более детально описать взаимосвязь модусных категорий в дискурсивном пространстве массмедиа. В частности, были установлены возможные полимодальные категориальные модели сцепления, определена принадлежность тех или

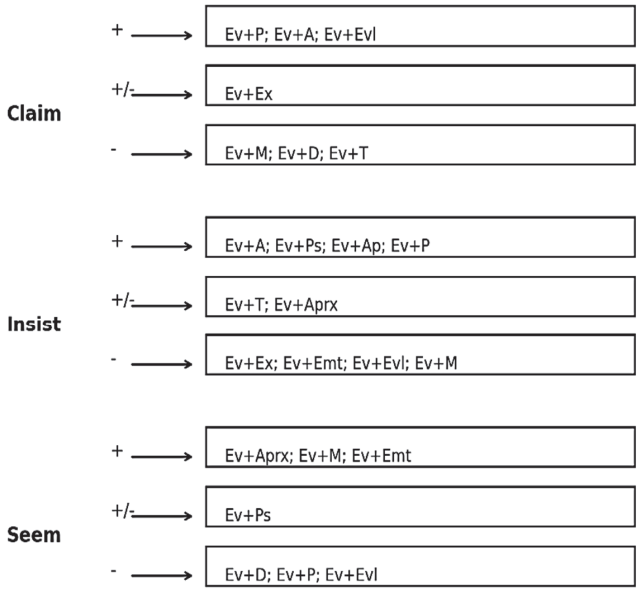



Рис. 5. Реализация алгоритма работы с множествами (на примере маркеров *to claim, to insist, to seem*)

иных маркеров к конкретным модусным категориям, а также выявлены ситуации взаимодополнения/взаимопроникновения модусной семантики. Дальнейшее развитие нейросетевых подходов открывает перспективы создания интеллектуальных систем анализа медиаконтента и прогнозирования воздействия полимодальных смыслов на массовое сознание.

Проведенное исследование подтвердило релевантность обращения к традиционным и нейросетевым методам в ходе изучения специфики функционирования модусных категорий в массмедийном дискурсе. Анализ общих и частных методов выявил их ограничения при описании сложных семантических связей в полимодальных текстах. Данное обстоятельство обусловило переход к инновационным методам лингвистических исследований, реализуемым в рамках лингвосинергетического подхода, учитывающего динамическую многослойность медиадискурса и позволяющего описывать модусные категории как элементы взаимосвязанной смысловой системы медиадискурса.

Методы, основанные на нейронных сетях, применялись в ходе лингвосинергетического анализа: они позволили создавать алгоритмы для классификации и сопоставления языковых элементов, обеспечили построение лингвосинергетических моделей и способствовали решению проблемы восприятия и выявления трансформаций в семантике языковых единиц. Обращение к методу векторного представления слов, языковому моделированию и построению рекуррентных нейронных сетей дало возможность выявить синергетические категориальные модели сцепления, классифицировать полимодальные маркеры и определить особенности их взаимодействия в медиапространстве. Таким образом, результаты исследования продемонстрировали потенциал нейросетевых методов как эффективного инструмента для выявления глубинных семантических связей между модусными категориями.

Таким образом, цель работы достигнута, обоснована научная новизна исследования, полученные данные могут быть использованы в задачах информационного мониторинга, цифровой гуманитаристики, а также в образовательных и медиапроектах.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением корпуса текстов, учетом мультимодальных показателей (визуальных, аудиальных, интерактивных) и разработкой предиктивных моделей лингвосинергетического анализа, способных адаптироваться к типу медиадискурса.

Библиографический список


1. Арнольд И.В. *Основы научных исследований в лингвистике*. Москва: Высшая школа, 1991.
2. Степанов Ю.С. *Язык и Метод. К современной философии языка*. Москва: «Языки русской культуры», 1998.
3. Сулейманова О.А. Гипотетико-дедуктивный метод в современной семантике. *Лингвистика на рубеже эпох: доминанты и маргиналии.* Москва: Московский городской педагогический университет, 2004; Выпуск 2: 6–17.
4. Гулиянц С.Б. Метод проектов в работе со студентами. *Социальная политика и социология*. 2009; № 1 (43): 304–310.
5. Комарова З.И. *Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике*: учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2013.
6. Ветрова Э.С. *Методология и методы лингвистических исследований*: учебное пособие. Донецк: ДонНУ, 2019.
7. Даниленко В.П. *Методы лингвистического анализа*: *курс лекций.* Москва: Флинта, Наука, 2011.
8. Сулейманова О.А., Гулиянц А.Б. Методика лингвистического исследования как актуальный раздел современной научной публикации. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022; № 4 (48): 88–101.
9. Пономаренко Е.В. Функциональный синергизм текста как объект функциональной лингвосинергетики. *Вестник Самарского университета.* История, педагогика, филология. 2022; Т. 28, № 4: 106–114.
10. Khramchenko D.S. The power of synergy in discourse: exploring persuasive language in English mass media. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2023; Vol. 13, № 2.
11. Гафаров Ф.М. *Искусственные нейронные сети и приложения*: учебное пособие. Казань: Издательство Казанского университета, 2018.
12. Burnashev R.F., Alamova A.S. The role of neural networks in linguistic research. *Science & Education*. 2023; Vol. 4, № 3: 558–569.
13. Кузнецов Р.С. Прогнозирование биржевых котировок Amazon Inc. С использованием BILSTM-Attention нейронной сети. *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2023; № 10-2 (104): 19–23.
14. Шмелева Т.В. Модальность и модус. *Модальность в языке и речи: новые подходы к изучению*: сборник научных трудов. Калининград, 2008: 140–151.
15. Кобрина О.А. Модусная составляющая лингвокоммуникативной категории. *Актуальные проблемы филологии и лингводидактики:* сборник материалов Второй Всероссийской конференции с международным участием. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021: 50–56.
16. Козловский Д.В. Мультимодальные средства актуализации категории «эвиденциальность» в массмедийном дискурсе. *Дискурс профессиональной коммуникации*. 2023; Т. 5, № 2: 10–30.
17. Гричин С.В., Демешкина Т.А. Авторизация в тексте научного произведения: когнитивно-дискурсивный аспект. *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2016; № 6: 5–19.
18. Кузнецова М.А. Средства выражения категории персональности в рекламе. *Современное педагогическое образование*. 2019; № 12: 188–190.
19. *BNC – British National Corpus*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/


References


1. Arnol'd I.V. *Osnovy nauchnyh issledovanij v lingvistike*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
2. Stepanov Yu.S. *Yazyk i Metod. K sovremennoj filosofii yazyka*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.
3. Sulejmanova O.A. Gipotetiko-deduktivnyj metod v sovremennoj semantike. *Lingvistika na rubezhe `epoh: dominanty i marginalii.* Moskva: Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2004; Vypusk 2: 6-17.
4. Guliyanc S.B. Metod proektov v rabote so studentami. *Social'naya politika i sociologiya*. 2009; № 1 (43): 304-310.
5. Komarova Z.I. *Metodologiya, metod, metodika i tehnologiya nauchnyh issledovanij v lingvistike*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2013.
6. Vetrova `E.S. *Metodologiya i metody lingvisticheskih issledovanij*: uchebnoe posobie. Doneck: DonNU, 2019.
7. Danilenko V.P. *Metody lingvisticheskogo analiza*: *kurs lekcij.* Moskva: Flinta, Nauka, 2011.
8. Sulejmanova O.A., Guliyanc A.B. Metodika lingvisticheskogo issledovaniya kak aktual'nyj razdel sovremennoj nauchnoj publikacii. *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2022; № 4 (48): 88-101.
9. Ponomarenko E.V. Funkcional'nyj sinergizm teksta kak ob`ekt funkcional'noj lingvosinergetiki. *Vestnik Samarskogo universiteta.* Istoriya, pedagogika, filologiya. 2022; T. 28, № 4: 106-114.
10. Khramchenko D.S. The power of synergy in discourse: exploring persuasive language in English mass media. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2023; Vol. 13, № 2.
11. Gafarov F.M. *Iskusstvennye nejronnye seti i prilozheniya*: uchebnoe posobie. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2018.
12. Burnashev R.F., Alamova A.S. The role of neural networks in linguistic research. *Science & Education*. 2023; Vol. 4, № 3: 558-569.
13. Kuznecov R.S. Prognozirovanie birzhevyh kotirovok Amazon Inc. S ispol'zovaniem BILSTM-Attention nejronnoj seti. *`Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*. 2023; № 10-2 (104): 19-23.
14. Shmeleva T.V. Modal'nost' i modus. *Modal'nost' v yazyke i rechi: novye podhody k izucheniyu*: sbornik nauchnyh trudov. Kaliningrad, 2008: 140-151.
15. Kobrina O.A. Modusnaya sostavlyayuschaya lingvokommunikativnoj kategorii. *Aktual'nye problemy filologii i lingvodidaktiki:* sbornik materialov Vtoroj Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova, 2021: 50-56.
16. Kozlovskij D.V. Mul'timodal'nye sredstva aktualizacii kategorii «`evidencial'nost'» v massmedijnom diskurse. *Diskurs professional'noj kommunikacii*. 2023; T. 5, № 2: 10-30.
17. Grichin S.V., Demeshkina T.A. Avtorizaciya v tekste nauchnogo proizvedeniya: kognitivno-diskursivnyj aspekt. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2016; № 6: 5-19.
18. Kuznecova M.A. Sredstva vyrazheniya kategorii personal'nosti v reklame. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019; № 12: 188-190.
19. *BNC – British National Corpus*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/


*Статья поступила в редакцию 08.09.25*

УДК 81'367.625.41: [811.222.1+ 811.161.1] DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-480-483

***Samira Keshavarz**, postgraduate, Department of Russian Language, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University (Iran), E-mail: samira.keshavarz@modares.ac.ir*
***Mohammad Reza Mohammadi**, senior lecturer, Department of Russian Language, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University (Iran), E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*
***Mahboubeh Aliyari Shorehdeli**, senior lecturer, Department of Russian Language, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University (Iran), E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*

**THE RUSSIAN INFINITIVE IN PREDICATE AND ATTRIBUTE FUNCTIONS, AND WAYS OF THEIR EXPRESSION IN THE PERSIAN LANGUAGE: USING ONLINE RESOURCES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE.** The syncretism of the infinitive, consisting of its ability to perform diverse syntactic functions in a sentence, is a common feature of both Russian and Persian. This paper presents a scientific understanding of the means of expressing the syntactic functions of the infinitive in the two languages. A comparative analysis has been conducted, based on methods of automated and traditional syntactic parsing. Approximately 120 examples of infinitive usage in F.M. Dostoevsky's novel "The Idiot" and their translational correspondences in Persian, as performed by M. Akhi and S. Habibi, have been examined. The presented material allows to conclude that the Russian infinitive in the role of a predicate is most often translated into Persian using a personal form of the verb, and its main syntactic role is generally preserved in the Persian translation. Differences most often concern the structure of the predicate: a compound predicate in Russian may be rendered as a simple predicate in Persian, and vice versa. In contrast, when translating a Russian infinitive in the function of an attribute, its syntactic role is not preserved, but rather transformed, for example, into an indirect object.

*Key words:* **verbal predicate, attribute, infinitive, syntactic functions, Russian language, Persian language**

***Самира Кешаварз,** аспирант, Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: samira.keshavarz@modares.ac.ir*
***Мохаммад Реза Мохаммади,** доц., Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*
***Махбубех Алияри Шорехдели**, доц., Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*

# ИНФИНИТИВ В ФУНКЦИИ СКАЗУЕМОГО И ОПРЕДЕЛЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Синкретизм инфинитива, заключающийся в его способности выполнять в предложении разнообразные синтаксические функции, является общей чертой для русского и персидского языков. В данной работе представлено научное осмысление средств выражения синтаксических функций инфинитива в двух языках. Проведен сравнительно-сопоставительный анализ, основанный на методах автоматизированного и традиционного синтаксического разбора. Рассмотрены около 120 примеров употребления инфинитива в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» и их переводные соответствия на персидском языке, которые были выполнены М. Ахи и С. Хабиби. Представленный материал позволяет сделать вывод, что русский инфинитив в роли сказуемого в большинстве случаев переводится на персидский язык личной формой глагола, и его основная синтаксическая роль, как правило, сохраняется. Различия чаще всего касаются структуры сказуемого: составное сказуемое в русском языке может быть передано простым в персидском языке и наоборот. В отличие от этого, при переводе русского инфинитива в функции определения его синтаксическая роль не сохраняется, а трансформируется, например, в косвенное дополнение.

*Ключевые слова:* **глагольное сказуемое, определение, инфинитив, синтаксические функции, русский язык, персидский язык**

Инфинитив в русском языке может выполнять функции различных членов предложения, а при переводе на персидский язык эти синтаксические роли иногда не сохраняются и подвергаются трансформации**.** Сопоставление синтаксических функций инфинитива в русском и персидском языках остается малоизученным, что и обусловливает актуальность данной работы**.**

Целью настоящего исследования является анализ способов выражения русского инфинитива в роли сказуемого и определения в персидском языке с использованием примеров, собранных из литературных произведений.

Для достижения данной цели были поставлены задачи: исследовать грамматические особенности инфинитива в обоих языках, проанализировать способы передачи русского инфинитива в функции сказуемого и определения на персидский язык на основе собранных примеров из романа Ф.М. Достоевского «Идиот» и их переводных соответствий на персидском языке.

Научная новизна заключается в том, что впервые проведен анализ способов выражения русского инфинитива в функциях сказуемого и определения в персидском языке с использованием интернет-ресурсов и искусственного интеллекта.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении грамматических особенностей инфинитива в русском языке и их отражения в персидском переводе, что позволяет углубить понимание типологических различий и сходства между этими языками.

Практическая значимость работы определяется возможность применять результаты настоящего исследования при переводе русского инфинитива на персидский язык.

В качестве материалов для практической части работы использованы примеры из романа Ф.М. Достоевского «Идиот» [1], а также из его переводов на персидский язык, выполненных М. Ахи [2] и С. Хабиби [3]. Синтаксический разбор примеров выполнен с использованием трёх онлайн-ресурсов: 1) https://textovod.com/syntax [4], 2) https://rustxt.ru/sintaksicheskij-razbor [5], 3) https://chat.deepseek.com/ [6].

В русском языке инфинитив – «начальная форма глагола, с которой лексически и словообразовательно связана вся остальная система его форм» [7, с. 224]. В предложении может выступать в функции разных членов предложения:

1) в роли подлежащего: *Курить воспрещается.*

2) в роли сказуемого*: Мой девиз – мыслить обо всем, но писать понятно для всех.*

3) в роли определения*: У меня врожденная страсть противоречить.*

4) в роли дополнения*: Проходит время; между тем прикажут Ольге чай готовить.*

5) в роли обстоятельства*: Душно стало в сакле, и я вышел на воздух освежиться* [8, с. 78].

В персидском языке инфинитив состоит из основы прошедшего времени и суффикса ن – an: *– گفتن; – kardan «делать»; گفتن – goftan «говорить».* Как отмечается в работе Ю.А. Рубинчика, «поскольку по своему значению инфинитив является именем действия, то и переводить его на русский язык можно не только неопределенной формой глагола, но и соответствующим отглагольным существительным: *делание, говорение»* [9, с. 265].

Инфинитив в персидском языке выступает в основном в функции имени существительного и поэтому может выступать в роли следующих членов предложений:

«1) в роли подлежащего*: سیگار کشیدن در اتاق ممنوع است* – ***Sigār kešidan** dar otāq mamnu ast. – Курение в комнате запрещается.*

2) в роли прямого и косвенного дополнения*: از نشان دادن این تابلو خودداری کنید!* – *Az **nešān dādan-e** in tāblo xoddāri konid! – Воздержитесь показывать эту картину!*

3) в роли определения: *اتاق سیگار کشیدن در طبقه یکم واقع است – Otāq-e **si-gār kešidan** dar tabaqe-ye yekom vāqe ast. – Комната для курения расположена на первом этаже.*

4) в роли обстоятельства: *پس از آمدن پدر تمام مشکلات دختر حل شده بود* – *Pas az **āmadan-e** pedar tamām-e moškelāt-e doxtar hall šode bud. – После прихода отца все трудности девушки были решены.*

5) в роли именной части составного сказуемого: *کار شما حساب کردن است* – *Kār-e šomā **hesāb kardan** ast. – Ваше дело – считать»* [9, с. 266].

Далее в таблице 1 представлены некоторые способы, которыми инфинитив реализует функцию сказуемого и определения в двух языках.

На основе этой таблицы можно сказать, что в обоих языках инфинитив может занимать позицию сказуемого и определения. В русском языке инфинитив может выступать в роли простого сказуемого, тогда как в персидском языке инфинитив не входит в структуру простого глагольного сказуемого. В обоих языках соединение финитного глагола и инфинитива формирует составное глагольное сказуемое.

В дальнейшем подробно сопоставляем инфинитив в функциях сказуемого и определения в русском и персидском языках.

Порядок членов предложения и способ их выражения в разных языках различаются в зависимости от природы каждого языка. Несомненно, существитель-

Таблица 1

Сравнение функции инфинитива и средств его выражения в русском и персидском языках

| № | Функция инфинитива в русском языке | Пример на русском языке | Средство его выражения | Функция инфинитива в персидском языке | Пример на персидском языке | Средство его выражения |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Простое глагольное сказуемое | *Я **буду плясать*** | личная форма вспомогательного глагола + инфинитив | Простое глагольное сказуемое | – | – |
| 2. | Часть составного глагольного сказуемого | *Он **решил поехать*** | личная/неличная форма вспомогательного глагола + инфинитив | Часть составного глагольного сказуемого (گزاره مرکب فعلی) | ***بنا کرد لرزیدن وفریاد کردن.*** *Banā kard larzidan va faryād kardan.* | личная форма глагола + инфинитив |
| 3. | Несогласованное определение | *Он проявил **готовность работать*** | имя существительное + инфинитив | определение (متمم اسمی) | ***عادت سیگار کشیدن** را ترک کرد* *Ādat-e sigār kešidan rā tark kard* | имя существительное + инфинитив |

ное и глагол – древнейшие компоненты языка, формирующие основные члены простого предложения: подлежащее и сказуемое [10, с. 68].

Предикативную основу двухсоставного предложения формирует сказуемое, которое является его главным членом и указывает на действие, состояние или характеристику подлежащего. В рамках данного исследования анализируются разновидности сказуемого в русском языке с акцентом на случаи, где инфинитив выступает в качестве средства формирования сказуемого в простых двусоставных предложениях.

Большое достижение русской науки прошлого составляет учение о сказуемом. В основе его лежит представление о том, что сказуемое – член предложения, обладающий двумя признаками: во-первых, это носитель предикативности, ее выразитель; во-вторых, это член предложения, связанный с подлежащим, согласующийся с ним [11, с. 612].

Как отмечается в Русской грамматике 1980, в глагольных предложениях сказуемое, благодаря конструктивным и семантическим свойствам, играет центральную роль. Именно в сказуемом сосредоточены модальные значения, от его грамматических характеристик зависят возможности распространения предложения, а его лексическое значение напрямую определяет семантическую структуру предложения [12, с. 237].

Сказуемое в русском языке выражается спрягаемой формой глагола, а также может быть представлено таким сочетанием глагола и другой формы: имен или инфинитива, которое означает целостный признак, действие или состояние субъекта [12, с. 238].

В современном русском языке прослеживается определенное единство взглядов относительно классификации основных видов глагольного сказуемого на простое и составное. Ряд лингвистов включает в классификацию также сложное сказуемое [13, с. 73; 14, с. 390].

А.В. Величко [15, с. 20], Д.Э. Розенталь [7, с. 304] отмечают, что сказуемое может быть простым глагольным, составным глагольным и составным именным. В структуре составного глагольного сказуемого вспомогательный глагол выражает грамматическое значение сказуемого, а основное смысловое значение всей конструкции выражается неопределенной формой глагола.

Русские грамматисты единогласны в том, что в системе глагольных сказуемых выделяются два основных типа: простое и составное, причем инфинитив обладает способностью функционировать в обеих структурных разновидностях.

Инфинитив выступает в роли простого сказуемого в односоставных предложениях, а также в тех случаях, когда в сочетании с вспомогательным глаголом образует форму будущего времени. В составном глагольном сказуемом инфинитив выражает основное лексическое значение, тогда как вспомогательный глагол передает грамматические и модальные характеристики. Но, как уже отмечалось, в трудах Д.Э. Розенталя [14, с. 390] и А.А. Гвоздева [13, с. 73] встречается иная классификация, где наряду с составным сказуемым выделяется сложное сказуемое.

В персидском языке, подобно русскому, сказуемое обозначает предикативный признак предмета, названного подлежащим.

Иранский лингвист Нател-Ханлари предлагает следующее определение сказуемого: «Сказуемое -گزاره – это сообщение о подлежащем- نهاد. Относит к нему какое-то действие или состояние. Глагол является основной частью или ядром сказуемого [16, с. 14, 236].

А. Шафаи, подобно другим лингвистам, определяет сказуемое как второй главный член двусоставного простого предложения, которое сообщает о подлежащем [10, с. 215].

Особенность сказуемого в персидском языке состоит в том, что, по мнению ряда лингвистов, оно охватывает не только глагольный компонент, но и все остальные члены предложения. Таким образом, даже второстепенные члены, такие как обстоятельства (если они конкретизируют действие, выраженное глаголом), могут входить в состав сказуемого.

Как отмечает русский лингвист Ю.А. Рубинчик: «Сказуемое главное средство выражения предикативности в двусоставном предложении» [9, с. 419].

Проведенный Ю.А. Рубинчиком анализ типов сказуемого в персидском языке отличается большей глубиной, чем исследования иранских грамматистов и лингвистов. Согласно классификации Ю.А. Рубинчика, в персидском языке выделяется шесть типов сказуемых: 1) глагольное сказуемое; 2) именное сказуемое; 3) глагольно-именное сказуемое; 4) простое неглагольное (наречно-междометное) сказуемое; 5) сказуемое, выраженное синтаксической группой предикативного типа; 6) формы рамочной конструкции сказуемого [9, с. 597].

В данном исследовании основное внимание уделяется глаголу и инфинитиву как средствам выражения глагольного сказуемого, поэтому остальные типы сказуемого остаются за рамками нашего анализа.

Глагольное сказуемое по классификации Ю.А. Рубинчика подразделяется на простое и сложное (составное). Средствами выражения простого сказуемого являются 1) синтетические глагольные формы; 2) аналитические глагольные формы; 3) фразеологические глагольные словосочетания. К глагольным сложным сказуемым относятся: 1) глагольное сочетание модально-целевого характера; 2) глагольное сочетание направительно-целевого характера; 3) отграничение сложноглагольного сказуемого от сложноподчиненного предложения; 4) глагольное сочетание с субъективным инфинитивом [9, с. 419, 431].

В данной работе анализ типов сказуемого в персидских предложениях основан на классификации, предложенной Ю.А. Рубинчиком.

Сравнивая разновидности глагольного сказуемого и его средств выражения в русском и персидском языках, можно выявить ряд общих черт: в обоих языках по составу глагольное сказуемое может быть простым и непростым. Простое сказуемое выражается синтетическими и аналитическими средствами. Употребление инфинитива в функции непростого сказуемого характерно не только для русского, но и для персидского языка.

В ходе настоящего исследования проанализировано 120 примеров, извлеченных из романа Ф.М. Достоевского «Идиот» и его переводов на персидский язык, выполненных М. Ахи и С. Хабиби.

Из 120 собранных русских примеров в 82 случаях инфинитив выступает в синтаксической функции сказуемого. Приведем несколько примеров:

– *Долго я **<u>буду терпеть</u>** от этих злобных мальчишек?*
*من تا کی باید حضور این پسر بچه های شرور را **<u>تحمل کنم</u>**؟*

В данном примере инфинитив функционирует как компонент простого сказуемого, формируя аналитическую форму будущего времени. Его эквивалент в

Таблица 2

Инфинитив в функции сказуемого в русском языке и способы его выражения в персидском языке

| № | Пример | Функция инфинитива в русском языке | 1) Перевод С. Хабиби | 2) Перевод М. Ахи | Функция инфинитива в персидском языке |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | *Долго я **буду терпеть** от этих злобных мальчишек?* | Простое сказуемое | *به عقیده شما من تا کی باید حضور این پسر بچه های شرور را **تحمل کنم**؟* | *من تا کی باید فتنه گری این دار و دسته شرور و کینه توز را **تحمل کنم**؟* | 1) и 2) простое сказуемое |
| 2. | *Тогда и Ганя **решился <u>говорить</u>** с большою выдержкой* | Составное сказуемое | *آن وقت گانیا **تصمیم گرفت** که بااحتیاط بسیار **<u>حرف بزند</u>**.* | *این بود که گانیا **تصمیم گرفت** با احتیاط **<u>حرف بزند</u>**.* | 1) и 2) составное сказуемое |

Таблица 3

Инфинитив в функции сказуемого в русском языке и способы его выражения в персидском языке

| № | Пример | Функция инфинитива в русском языке | 1) Перевод С. Хабиби | 2) Перевод М. Ахи | Функция инфинитива в персидском языке |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | *Только неужели ж она **могла заинтересоваться** тобой?* | составное сказуемое | فقط نمی فهمم چطور **ممکن است** که به تو **علاقه مند شده باشد؟** | نمی فهمم، چطور **ممکن است** که او به تو **علاقه مند شده باشد؟** | 1) и 2) составное сказуемое |
| 2. | ***Станет** она **намекать*** | составное сказуемое | او اهل **کنایه نیست**. | برای چه **کنایه بزند** | 1) и 2) простое сказуемое |
| 3. | *Тогда и Ганя **решился говорить** с большою выдержкой* | составное сказуемое | آن وقت گانیا **تصمیم گرفت** با احتیاط بسیار **حرف بزند**. | این بود که گانیا **تصمیم گرفت** با احتیاط **حرف بزند** | 1) и 2) составное сказуемое |
| 4. | *Я номер **успею** и вечером **занять*** | составное сказуемое | تا شب **فرصت دارم** که در مهمانخانه ای اتاقی **بگیرم**. | امیدوارم تا شب **بتوانم** در مهمان خانه اتاقی **بگیرم**. | 1) и 2) составное сказуемое |
| 5. | *А я **буду плясать*** | простое сказуемое | باشد، نده، نده، قابلش نیستم! نده ولی من برایت **می رقصم**، جفتک هم می زنم | -نده! لازم نیست، اما من برایت **می رقصم**. | 1) и 2) простое сказуемое |
| 6. | *А вот как-то ты теперь Семену Парфенычу отчет **отдавать будешь**?* | простое сказуемое | و او خندید: 'حالا بگو ببینم جواب سمیون پارفیونوویچ را **می دهی؟**' | او با خنده گفت: «حالا بگو ببینم، چطور به سمیون پارفیونویچ حساب **پس خواهی داد؟**» | 1) и 2) простое сказуемое |
| 7. | *Ну, кого ты **будешь докладывать**?* | простое сказуемое | **می خواهی بگویی** کی آمده؟ | حالا **می خواهی بگویی** چه کسی آمده است؟ | 1) и 2) составное сказуемое |
| 8. | *Долго я **буду терпеть** от этих злобных мальчишек?* | простое сказуемое | به عقیده شما من تا کی باید حضور این پسر بچه های شرور را **تحمل کنم؟** | من تا کی باید فتنه گری این دار و دسته شرور و کینه توز را **تحمل کنم ؟** | 1) и 2) простое сказуемое |
| 9. | *Вы **должны** это **знать!*** | составное сказуемое | این را **بدانید!** | این حقیقت را **بدانید!** | 1) и 2) простое сказуемое |
| 10. | *Я давно уже и **воображать перестал*** | составное сказуемое | مدتها بود که دیگر خیالش **به ذهنم هم نمی آمد.** | مدتی بود حتی دیگر **تصورش راهم نمی کردم** که او را ببینم. | 1) и 2) простое сказуемое |

персидском языке – تحمل کنم – является личной формой глагола и играет роль простого сказуемого, выраженного синтетическими глагольными формами.

– *Тогда и Ганя **решился говорить** с большою выдержкой.*
*آن وقت گانیا **تصمیم گرفت** که بااحتیاط بسیار **حرف بزند**.*

В этом примере инфинитив *говорить* в сочетании с вспомогательным глаголом *решился* составляет составное сказуемое. В персидском языке эквивалент *решился говорить* تصمیم گرفت حرف بزند является составным глагольным сказуемым, а в отличие от русского языка обе части этого сказуемого выражаются личными формами глагола. Проанализированные примеры представлены в таблице 2.

В табл. 3 представлены 10 примеров из 82 проанализированных в настоящем исследовании.

Как видно из табл. 3, в большинстве случаев русский инфинитив в роли сказуемого выражается в персидском языке личной формой глагола, и его основная синтаксическая роль, как правило, сохраняется. Различия чаще всего касаются структуры сказуемого: составное сказуемое в русском языке может быть передано простым в персидском языке и наоборот.

Необходимо отметить, что синтаксический анализ функции русского инфинитива в рассмотренных предложениях, выполненный с помощью искусственного интеллекта и двух интернет-источников, в большинстве случаев показал корректные результаты. Исключение составило предложение № 9, где был допущен ошибочный разбор.

В качестве второй части цели исследования проанализируем способы выражения русского инфинитива в роли определения в персидском языке. По мнению Д.Э. Розенталя, «определением называется второстепенный член предложения, поясняющий слово с предметным значением и обозначающий признак, качество или свойство предмета». По характеру грамматической связи с определяемым словом определение может быть согласованным и несогласованным. Существует несколько способов выражения несогласованного определения, в том числе и с помощью инфинитива [7, с. 313, 314]. Инфинитив чаще всего выражает определительные отношения в совмещении с изъяснительными или целевыми значениями [15, с. 174].

Определения, выраженные инфинитивом, часто служат для пояснения члена предложения, выраженного отвлеченным существительным с модальным значением [17, с. 548, 549].

В данной работе среди 120 рассмотренных примеров встречается один, в котором инфинитив занимает позицию определения. В табл. 4 дается анализ этого примера с помощью двух интернет-источников и искусственного интеллекта.

В данном предложении инфинитив «*видеть*» выступает как несогласованное определение при существительном «желания» с модальным значением желательности, связываясь с ним по способу примыкания. Инфинитив «*видеть*» поясняет существительное «*желание*». Как видно из таблицы 4, из всех рассмотренных программ искусственного интеллекта только «ИИ-Deepseek» корректно определяет синтаксическую функцию инфинитива в данном предложении.

Приведенная ниже таблица 5 демонстрирует, как русский инфинитив в функции определения передается в персидском языке.

Как видно из таблицы, эквивалент русского инфинитива в персидском языке выступает в роли косвенного дополнения. Наличие предлогов به – *be*, برای – *barāe* обусловливает употребление следующих за ними слов в функции косвенного дополнения. По мнению Ю.А. Рубинчика, «косвенное дополнение охватывает все другие виды дополнений, обозначающие предметы и явления, на которые ориентировано действие. Оно указывает на различную зависимость предметов и явлений действия, выражаемого глаголом-сказуемым предложения» [9, с. 455].

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

– и в русском, и в персидском языках инфинитив выполняет функции различных членов предложения, в том числе сказуемого и определения;

– результаты анализа собранного материала свидетельствуют о том, что наиболее частотной синтаксической функцией инфинитива в русском языке является функция сказуемого. 82 примера из 120 демонстрируют эту функцию;

– русский инфинитив в роли сказуемого в большинстве случаев переводится на персидский язык личной формой глагола;

– в русском языке инфинитив в составе простого сказуемого может употребляться вместе со спрягаемым глаголом «быть», тогда как в персидском языке инфинитив не входит в структуру простого глагольного сказуемого;

– при переводе русского инфинитива в функции сказуемого на персидский язык его основная синтаксическая роль, как правило, сохраняется. Различия чаще всего касаются структуры сказуемого: составное сказуемое в русском языке может быть передано простым в персидском языке и наоборот.

– при переводе русского инфинитива в функции определения его синтаксическая роль не сохраняется, а трансформируется, например, в косвенное дополнение;

– интернет-ресурсы RusTXT и Textovod, а также искусственный интеллект DeepSeek в большинстве случаев успешно определяют инфинитив в роли сказуемого, но часто ошибаются в его функции как определения. Это свидетельствует

Таблица 4

Синтаксический разбор инфинитива в функции определения в русском языке с помощью искусственного интеллекта

| № | Пример | Textovod | RusTXT | ИИ DeepSeek | Предлагаемый исследователем |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | *Нет, я не слишком-то умираю от желания его **видеть*** | сказуемое | сказуемое | определение | несогласованное определение |

Таблица 5

Инфинитив в функции определения в русском языке и способы его выражения в персидском языке

| № | Пример | Функция инфинитива в русском языке | 1) Перевод С. Хабиби | 2) Перевод М. Ахи | Функция инфинитива в персидском языке |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | *Нет, я не слишком-то умираю от желания его **видеть*** | несогласованное определение | ولی نه، هیچ علاقه ای به **زیارت** شمایل خودش ندارم. | أنقدر هم برای **دیدنش** دلم لک نزده است. | 1) и 2) косвенное дополнение |

о том, что эти программы не могут полностью заменить человека и требуют контроля со стороны специалиста.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором впервые произведен анализ способов выражения русского инфинитива в функциях сказуемого и определения в персидском языке с использованием интернет-ресурсов и искусственного интеллекта.

Работа может представлять интерес для лингвистов и переводчиков как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Идиот.* Available at: https://ilibrary.ru/text/94/index. html
2. Достоевский Ф.М. *Идиот*. Перевод М. Ахи. Тегеран: Харазми, 2016.
3. Достоевский Ф.М. *Идиот*. Перевод С. Хабиби. Тегеран: Чешме, 2004.
4. *Онлайн-ресурс Текстовод*. Available at: https://textovod.com/syntax
5. *Онлайн-ресурс RusTXT*. Available at: https://rustxt.ru/sintaksicheskij-razbor
6. *Онлайн-ресурс deepseek*. Available at: https://chat.deepseek.com/
7. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. *Современный русский язык*. Москва: Айрис-пресс, 2010.
8. Осипова Л.И. *Морфология современного русского языка*. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
9. Рубинчик Ю.А. *Грамматика современного персидского литературного языка*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001.
10. Шафаи А. *Научные основы персидской грамматики*. Тегеран: Новин, 1984.
11. Белошапкова В.А. *Современный русский язык*. Москва: Высшая школа, 1989.
12. Шведова Н.Ю. Русская грамматика. *Синтаксис.* Москва: Наука, 1980; Т. 2.
13. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. *Синтаксис*. Ч. II. Москва: Учпедгиз,1961.
14. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение, 1976.
15. Величко А.В. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Москва: Издательство Московского университета, Издательство Московского университета, 2009.
16. Нател Ханлари П. *Грамматика персидского языка*. Тегеран: Бониад-и Фарханг-и Иран, 1973.
17. Шведова Н.Ю. *Грамматика русского языка*: в 2 т. Москва: Наука, 1960; Т. 2.

References

1. Dostoevskij F.M. *Idiot.* Available at: https://ilibrary.ru/text/94/index. html https://ilibrary.ru/text/94/index.html
2. Dostoevskij F.M. *Idiot*. Perevod M. Ahi. Tegeran: Harazmi, 2016.
3. Dostoevskij F.M. *Idiot*. Perevod S. Habibi. Tegeran: Cheshme, 2004.
4. *Onlajn-resurs Tekstovod*. Available at: https://textovod.com/syntax
5. *Onlajn-resurs RusTXT*. Available at: https://rustxt.ru/sintaksicheskij-razbor
6. *Onlajn-resurs deepseek*. Available at: https://chat.deepseek.com/
7. Rozental' D.`E., Golub I.B., Telenkova M.A. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Ajris-press, 2010.
8. Osipova L.I. *Morfologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
9. Rubinchik Yu.A. *Grammatika sovremennogo persidskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2001.
10. Shafai A. *Nauchnye osnovy persidskoj grammatiki*. Tegeran: Novin, 1984.
11. Beloshapkova V.A. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
12. Shvedova N.Yu. Russkaya grammatika. *Sintaksis.* Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
13. Gvozdev A.N. Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk. *Sintaksis*. Ch. II. Moskva: Uchpedgiz,1961.
14. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1976.
15. Velichko A.V. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2009.
16. Natel Hanlari P. *Grammatika persidskogo yazyka*. Tegeran: Boniad-i Farhang-i Iran, 1973.
17. Shvedova N.Yu. *Grammatika russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1960; T. 2.

*Статья поступила в редакцию 14.08.25*

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-483-486

***Isaeva A.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
***Mugidova M.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: mugidova@mail.ru*
***Arslanbekova U.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: arslanbekova.80@mail.ru*

**STYLISTIC CHARACTERISTICS OF THE TEXT AS A MANIFESTATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE.** The article considers stylistic characteristics of adaptation of text with elements of gaming culture. Adaptation of the text of the play culture requires from the reader breadth of knowledge, ability to carry out analogies by relating utterances with context. The objective of the study is to develop language skills that contain specific hidden and explicit information in the game text. The novelty of the research consists in increasing the motivation to learn a language by solving stylistic problems and adapting the key features of the game discourse – emotions, valuability, accessibility, motivation and image. As part of the methodology, an adaptation of the features of the deep meaning of the game text is discussed, which is restored from the context taking into account the target Russian-speaking audience. It has been established that the adaptation of the text of online games requires not only a high level of professional competence, but also the ability to work with the context while maintaining the genre characteristics. The importance of these principles is confirmed by the fact that each discursive element is adapted to the characteristics of the Russian audience and its expectations.

*Key words:* **language skills, language competence, use of learning materials in combination with online tools, building language identity**

***А.С. Исаева****, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
***М.И. Мугидова****, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: mugidova@mail.ru*
***У.Ш. Арсланбекова****, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: arslanbekova.80@mail.ru*

# СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются стилистические характеристики текста с элементами игровой культуры. Адаптация текста игровой культуры требует от читателя широты знаний, умения проводить аналогии через соотнесение высказывания с контекстом. Главной целью исследования является совершенствование подходов к интернационализации текстов игр. Новизна исследования состоит в адаптации ключевых черт игрового дискурса: эмоциональности, оценочности, доступности, побудительности и образности. В рамках методологии обсуждена адаптация черт глубинного смысла игрового текста, который восстанавливается из контекста с учетом целевой русскоязычной аудитории. Установлено, что адаптация текста онлайн-игр требуется не только высокого уровня профессиональной компетенции, но и способности работать с контекстом, сохраняя жанровые особенности. Важность этих принципов подтверждается тем, что каждый дискурсивный элемент адаптирован с учётом особенностей российской аудитории и её ожиданий.

*Ключевые слова:* **языковые навыки, лингвистическая компетенция, использование учебных материалов в сочетании с онлайн-инструментами, формирование языковой идентичности**

Текст как источник формирования культурного диалога – самая развивающаяся область педагогической деятельности в контексте российской аудитории. За последние десятилетия текст стал важным инструментом коммуникативных компетенций и развития новых форм коммуникации. Для успешного функционирования текстов в разных средах необходима качественная адаптация языковых и культурных особенностей целевой аудитории. Адаптация онлайн-игр требует учета множества аспектов: передачи реалий, юмора, культурно обусловленных элементов, адаптации ряда имён собственных.

Актуальность данной работы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, растущим значением игр как формы расширения пространства русскоязычной аудитории. Во-вторых, возрастающим интересом к изучению языковых и межкультурных аспектов в образовательном процессе. И, в-третьих, необходимостью совершенствования подходов к интернационализации текстов игр с учетом требований российской аудитории.

Объектом исследования являются цифровые продукты в контексте российской аудитории, повышающие качество коммуникативной компетенции.

Предмет исследования – реалии и культурные маркеры, адаптированные к российской аудитории.

Цель работы – исследование коммуникативных компетенций, позволяющих конструировать передачу стилистической адекватности текста игры.

Для достижения цели формулируются задачи: определить специфику текстов игр; изучить возможности расширения профессионального культурного диалога; изучить возможности повышения качества межкультурной коммуникации посредством профессионального диалога; рассмотреть компетенции, необходимые для стилистической адекватности текста игры.

Материалом исследования послужили тексты игр, в которых отражена картина межкультурной коммуникации («Виче 1/3»).

Научная новизна работы заключается в расширении коммуникативных компетенций, позволяющих конструировать передачу стилистической адекватности текста игры.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении инструментов изучения связи языка и культуры по межкультурной коммуникации.

Практическая значимость работы выражается в разработке дискурсивного анализа, который может быть применен в учебных курсах.

Методологическую основу данной работы составляют труды российских ученых, таких как Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Данные работы направлены на всестороннее описание особой формы текста и передачу стилистической адекватности игры.

Основные методы исследования: дискурсивный анализ, компонентный анализ, анализ языковых картин мира, анализ лингвокультурных концептов, который позволяет выявить связь языка и культуры через отражение игрового текста (табл. 1).

Одним из важнейших принципов стилистической адекватности текста является достижение функционально-семантической эквивалентности. Это означает, что интернационализация исходного текста должна вызывать у читателя аналогичную реакцию, что и оригинал формальной структуры.

Существенное значение имеет принцип стилистической адекватности в связке с визуальными и аудиальными средствами. Интернационализация исходного текста в связке с визуальными и аудиальными средствами должна сохранять стиль оригинала: официальный, разговорный, поэтический, научный и т. д. Это особенно важно при адаптации нарративных игровых текстов, в которых выражаются индивидуальные языковые особенности: акценты, сленг, ритм речи. Адаптация исходного игрового текста, не учитывающая стилистическую маркированность, снижает уровень вовлечённости участника. Для этого необходимо учитывать принцип интерсемиотической согласованности, поскольку текст в игре существует не изолированно, а в связке с визуальными и аудиальными средствами (табл. 2).

Таблица 1

Принципы исследования реалий текста

| Принципы | Раскрытие принципов |
|---|---|
| Стилистическая адекватность | Дискурсивный анализ |
| Изучение лингвокультурных концептов | Компонентный анализ |
| Адаптация текста | Анализ языковых картин |
| Функционально-семантическая эквивалентность | Отражение в тексте языка и культуры |

Таблица 2

Рецепции интерсемиотической согласованности исходного текста

| Аспект | Согласованности исходного текста | Интернационализация исходного текста |
|---|---|---|
| Подход | Фокус на языке | Фокус на культуре |
| Адаптация контекта | Минимальная, только текст | Полная: графика и шрифты |
| Текст | Может быть непонятен в российской культуре | Заменяется на понятный локальный юмор |
| Названия | Сохраняются оригинальные | Могут быть изменены на привычные аудитории |
| Аудио | Не изменяется | Может быть озвучен на локальном языке |
| Графика | Без изменений | Может изменяться в зависимости от культурных норм |

Процедура анализа специфических элементов текста строится поэтапно и включает несколько последовательных шагов (табл. 3).

Особое внимание в понимании игрового текста уделяется культурной адаптации. Согласно теории адаптации культурных реалий текста В. Комиссарова, такие элементы требуют трансформации: подстановки, обобщения или описательного интернационализация исходного текста с целью сохранить сюжет и прагматический эффект [1, с. 31]. Примером культурной адаптации может служить замена названий культурных реалий на более привычные аналоги, что способствует лучшему пониманию и восприятию сюжета (табл. 4).

Таблица 3

Процедура анализа текстов, диалогов

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Первичная декомпозиция текста и выделение уровней анализа | На этом этапе проводится скрупулёзное изучение оригинальных игровых текстов, диалогов, интерфейса, внутриигровых сообщений, субтитров, обучающих подсказок и других элементов, подлежащих переводу. Анализируются не только реплики персонажей, но и лексика описаний предметов, названия локаций, внутриигровые надписи, художественные тексты, включённые в мир игры (письма, легенды, задания). Особое внимание уделяется мультимодальности: текст соотносится с визуальным и аудиальным сопровождением, чтобы выявить скрытые смыслы и недословные культурные коннотации |
| 2. | Сопоставительный анализ оригинального и локализованного текста | В рамках этого этапа каждый выявленный культурно-специфический элемент рассматривается в двух плоскостях: как он представлен в оригинале, а также каким образом передан в русскоязычной версии. Оцениваются варианты передачи реалий, имён, титулов, топонимов, юмора, каламбуров, отсылок к фольклору, социальных ролей, этикетных формул, религиозных и исторических аллюзий. Анализируется, какой тип стратегии использован переводчиком (доместикация, форенизация, смешанный подход, компенсация, прагматическая адаптация), а также отмечаются случаи использования пояснений, сносок, творческой переработки или упрощения оригинального смысла |
| 3. | Качественная оценка переводческих решений | Для каждого из отобранных примеров проводится глубокий анализ результата: удачно ли передан смысл, сохранён ли эффект вовлечения, не нарушена ли логика игрового мира, понятны ли культурные коды для российской аудитории. Фиксируются примеры удачных адаптаций (создание нового аналога шутки, удачный выбор слова для передачи реалии) и неудачных решений (утрата смысла, стилистическая разнородность, выпадение из атмосферы, непонимание игроками важных культурных маркеров) |
| 4. | Привлечение вторичных источников и экспертных оценок | На этом этапе к анализу привлекаются внешние отзывы: рецензии профильных изданий, обсуждения на форумах, комментарии профессиональных и фанатских сообществ, а также мнения экспертов (переводчиков, редакторов, сценаристов, историков, специалистов по культуре). Особое внимание уделяется обратной связи от реальных игроков: изучаются отзывы в Steam, на профильных площадках, в социальных сетях и блогах. Это позволяет выявить, какие решения были одобрены, какие вызвали недоумение или критику, а какие стали причиной мемов или споров в сообществе |
| 5. | Многоуровневый анализ адаптации текста | Оценивается, насколько переведённый продукт сохраняет не только лингвистическую, но и прагматическую, стилистическую и культурную целостность. Анализируется, правильно ли переданы особенности обращения, иерархии, семейные и воинские традиции, философские мотивы и мифологические сюжеты. Акцент делается на историческую достоверность, передачу средневековой речи, диалектов, системы отношений между сословиями, а также на адаптацию юмора и культурных аллюзий, характерных для чешской среды |

Таблица 4

Адаптация названий культурных реалий
в тексте как этический аспект диалога

| № | Термин исходного текста | Русский термин | Пояснение |
|---|---|---|---|
| 1. | Materia | Материя | Магический артефакт |
| 2. | Zack Fair | Зак Фэйр | Герой |
| 3. | Chocobo | Чокобо | Птица |
| 4. | Gwent | Гвинт | Карточная мини-игра |

Терминологическая согласованность – ещё один важнейший аспект. В текстах часто используются неологизмы, псевдонаучные термины, названия фантастических существ, технологий и магических артефактов. Отсутствие единообразия таких терминов в интернационализации исходного текста может дезориентировать участника и негативно сказаться на восприятии игры. В таких случаях разрабатывается стандартизация терминов исходного названия [2, с. 11]. Важным фактором стандартизации терминов является техническая специфика адаптации текста, которая учитывает ограничения: длину строк, размещение текста. Современные медиапроекты, включая видеоигры, сталкиваются с уникальными явлениями адаптации текста, которая учитывает:

1. Реалии (быт, традиции, предметы) требуют адаптации или разъяснения.
2. Юмор и игра слов часто не поддаются дословному переводу, нуждаются в креативной компенсации.
3. Имена собственные, титулы и топонимы: баланс между транслитерацией и поиском аналогов.
4. Фольклор, мифология, национальные мотивы требуют глубокого анализа и иногда пояснительных сносок или справок.
5. Визуальные и невербальные коды (жесты, обычаи), ритуалы, которые адаптируются для целевой культуры или сопровождаются дополнительными комментариями.

В профессиональной практике важно отслеживать «культурные ловушки», которые показывают, как неудачные решения могут вызвать критику или привести к искажению авторской концепции.

Современная теория и практика стандартизации терминов предлагает различные классификации интернационализации в зависимости от степени вовлечённости, типа контента и методов адаптации. Наиболее распространённой является классификация по глубине обработки продукта: поверхностная, культурная и полная [2, с. 15]. При поверхностной интернационализации адаптируется текстовый контент: текстовые правила, инструкции, тогда как культурная интернационализация включает адаптацию стилистических навыков текста (шуток, реалий, фонов). Полная интернационализация текста подразумевает синхронизацию компонентов игры с культурными ожиданиями русскоязычной аудитории, включая изменение, модификацию моделей поведения персонажей, переписывание отдельных частей сценария.

Интернационализация исходного текста может стать инструментом межкультурной коррекции, которая смягчает или перенаправляет восприятие без нарушения авторской концепции [3, с. 133]. С учётом вышесказанного, для смысловой целостности игрового текста может использоваться арсенал стратегий, направленный на сохранение культурного смысла (табл. 5).

Таблица 5

Лингвистический арсенал, направленный
на сохранение культурного смысла

| | |
|---|---|
| 1. | Адаптация культурного смысла аналогом, близким для российской аудитории |
| 2. | Транскультурация/смешение элементов культуры оригинала и культуры реципиента |
| 3. | Культурное обогащение/добавление пояснений, примечаний или диалоговых реплик, раскрывающих смысл непонятной реалии |
| 4. | Редуцирование/устранение или упрощение элементов, которые невозможно адаптировать без потери смысловой целостности |

Этот арсенал позволяет сохранить эмоциональную, символическую и когнитивную составляющую оригинала, делая продукт понятным новой аудитории, не разрушая его культурную структуру. Как подчёркивает Г. Тороп, «интернационализация исходного текста становится актом интерсемиотического обмена, в ходе которого культура не только передаётся, но и преобразуется» [4, с. 45].

Тексты игр можно рассматривать как активные трансляторы культуры, формирующие у игроков представления о мире, истории и ценностях. Интернационализация в этом контексте становится инструментом межкультурного диалога, выполняя функции не только языкового, но и культурного посредничества.

Культурно-исторические аспекты адаптации текста игр становятся определяющими в условиях глобализации медиапространства, где качественная интернационализация означает не просто адаптацию слов, а глубокое понимание языковой картины мира.

Одним из ключевых аспектов языковой картины мира в адаптации исходного текста является соблюдение грамматических норм целевого языка при передаче информации, заключённой в оригинале. Особенно важным это становится в игровых диалогах, где сообщения должны быть краткими, точными и удобными для восприятия участника.

Лингвистическая специфика адаптации норм целевого языка проявляется также на морфосинтаксическом уровне: русский язык требует изменения структуры фразы, порядка слов или использования определённых грамматических форм. Это особенно актуально при работе с субтитрами, где пространство ограничено. Кроме того, адаптация должна учитывать возрастные, гендерные и культурные особенности российской аудитории. Например, стилистическая адаптация подразумевает использование определённой лексики в зависимости от возрастной категории игроков (дети, подростки, взрослые), а также степени формальности общения между персонажами.

Адаптация текста игр представляет многоуровневую деятельность, включающую культурную, лексическую, стилистическую, синтаксическую и прагматическую трансформации текста. Её задача – сохранить не только смысл, но и эмоциональное воздействие, атмосферу, жанровую специфику и интерактивную функциональность оригинала. Успешная адаптация требует не только наличия профессиональных компетенций, но и глубокого понимания культурных кодов обеих сторон, а также способности реагировать гибко на вызовы трансформации текста.

Важным аспектом является интернационализация культурных элементов, которые могут включать фольклорные и мифологические мотивы. В тексте игры («Виче 1/3») присутствуют элементы, которые требуют адаптации точности и ясности. В описаниях предметов могут встречаться отсылки к западным мифам или культурным особенностям. Авторы русского текста сталкиваются с необходимостью адаптации шуток или каламбуров, чтобы они стали более понятными для русскоязычных игроков, сохраняя при этом атмосферу игры, длину текста.

Сравнительный анализ текстов игр позволяет выявить лексические, стилистические отличия между оригиналом и переводом. Пользователь сталкивается с реальными культурно-специфическими элементами: топонимы, имена, исторические термины, бытовые реалии, ритуалы, культурные традиции. Для этого составляется список неэквивалентных единиц, сопоставляется с вариантом русскоязычной версии. В диалогах можно встретить описание оригинальных концептов, которые в русскоязычной культуре могут быть малоизвестны. Здесь авторы русского текста используют приём экспликации с прояснением смысла повествования. Целостность русского текста предполагает замены или упрощения термина с целью сохранения культурной специфики. Такой подход позволяет поддержать повествование, обеспечивает создание пояснений (табл. 6).

Таблица 6

Этапы осмысления терминов и реалий

| | |
|---|---|
| Калькирование | Сохранение оригинального слова, возможно с минимальной адаптацией к фонетике и грамматике русского язык |
| Полная замена слова | Замена на ближайший по смыслу аналог, максимально приближённый к реалиям российской культуры |
| Разъяснение слов | Сочетание обоих подходов, при котором реалия сохраняется, но сопровождается разъяснением |
| Замещение слов | Частичная утрата или замещение смысла в одном месте компенсируется добавлением пояснения или аналогичной детали в другом месте |
| Создание пояснений | Отдельные справочные материалы, подсказки, позволяющие узнать больше о незнакомых терминах |

Анализ адаптация текстов игр демонстрирует востребованные методы: замену и калькирование. Метод замены оригинала используется для адаптации текстовых диалогов, связанных с культурными отсылками, фразеологизмами и уникальными терминами. Метод калькирования позволяет сохранить структуру оригинала, что особенно важно для сохранения атмосферы и стиля игры. Методы опущения текстовых элементов и добавления, что связано с необходимостью адаптировать текст и упростить, уточнить структуру оригинала в восприятии русскоязычной аудитории.

Адаптация текстов требует учета специфических факторов, связанных с особенностями игрового процесса и взаимодействием персонажей, необходимостью передачи ритма диалогов [5, с. 21]. В авторском тексте следует уделять внимание точной передаче интонации и настроения персонажей, которая важна для создания глубины и реалистичности текста.

Одним из важнейших принципов передачи исходного текста является достижение функционально-семантической эквивалентности, при которой достигается соответствие оригинального и адаптированного текста. Это означает, что адаптированный текст должен вызывать у читателя аналогичную реакцию, даже если ради этого приходится отходить от формальной структуры текста при сохранении прагматической направленности [6, с. 39].

Процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, основанный на передаче смысла высказывания средствами другого языка при сохранении

коммуникативной функции, прагматической направленности и стилистических особенностей оригинала приобретает дополнительную сложность в контексте адаптации текста, поскольку затрагивает не только текстовые элементы, но и взаимодействует с интерактивными компонентами.

В межкультурной коммуникации традиционно выделяется несколько ключевых принципов, на которых основывается качественная интернационализация исходного текста: эквивалентность, адекватность, функциональность, прагматическая релевантность и точность. Эти принципы важны для того, чтобы воссоздать целостный текст коммуникативной ситуации, включая культурные различия.

В современных реалиях анализ не ограничивается чисто текстовой экспертизой: важную роль играют обратная связь от внутренней команды, тесты локализации, интеграция изменений в игровые патчи, поддержка проекта на этапе выпуска дополнений и обновлений. Это позволяет делать локализацию игрового текста «живой», оперативно реагировать на пожелания и исправлять недочёты в новых версиях.

Для дальнейшей разработки рекомендаций составляется классификация обновлений исходного текста и его творческая адаптация: смысловые искажения, неудачные кальки, стилистические «сбои», механическое следование структуре оригинала без учёта культурных различий, лаконичные пояснения, создание новых фразеологизмов.

Процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, основанный на передаче смысла высказывания исходного текста, охватывает и теоретические, и практические вопросы игровой индустрии, обобщает принципы адаптации контекста. Точность – это краеугольный принцип, особенно важный при передаче информации текста, связанной со ссылками или подсказками. Прагматическая релевантность – это другой важный принцип, предполагающий учет условия восприятия коммуникативной ситуации, жанра для российской аудитории.

Тексты игр являются мощными культурными артефактами, и их интернационализация требует глубокого понимания культурных кодов, исторических реалий и традиций. Особое внимание необходимо уделять адаптации фразеологизмов, культурных реалий и терминологии, что требует высокой степени креативности и гибкости. Интернационализация исходного текста должна осуществляться посредством языковых трансформаций и прагматических изменений, чтобы текст оставался привлекательным для игроков российской аудитории.

Интернационализация текстов игр для российской аудитории требует профессиональной работы на всех этапах: от подготовки материала до финальной проверки текста игры с целью устранения недоразумений.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну.

Библиографический список


1. Комиссаров В.Н. *Общая теория перевода*. Москва: УРСС, 2014.
2. Алексеев И.В. *Теория и практика перевода*: учебник для вузов. Москва: Флинта, 2020.
3. Берналь-Мерино М.А. *Перевод и интернационализация игр: Теоретические и практические аспекты.* Санкт-Петербург: Питер, 2021.
4. Тороп Г. *Перевод как культурная трансформация.* Тарту: Tartu University Press, 2016.
5. Пим А. *Этические аспекты перевода*. Москва: Восточная книга, 2017.
6. Радбиль Т.Б. *Активные процессы в русском языке новейшего периода*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2022.


References


1. Komissarov V.N. *Obschaya teoriya perevoda*. Moskva: URSS, 2014.
2. Alekseev I.V. *Teoriya i praktika perevoda*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Flinta, 2020.
3. Bernal'-Merino M.A. *Perevod i internacionalizaciya igr: Teoreticheskie i prakticheskie aspekty.* Sankt-Peterburg: Piter, 2021.
4. Torop G. *Perevod kak kul'turnaya transformaciya*. Tartu: Tartu University Press, 2016.
5. Pim A. *`Eticheskie aspekty perevoda*. Moskva: Vostochnaya kniga, 2017.
6. Radbil' T.B. *Aktivnye processy v russkom yazyke novejshego perioda*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2022.


*Статья поступила в редакцию 11.09.25*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-486-489

***Liu Yang,*** *postgraduate, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk, Russia), E-mail: 497719778@qq.com*

**PAROEMIA OF THE LINGUOCULTUROLOGICAL FIELD "THE SEASONS" IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES: A COMPARATIVE ANALYSIS.** Russian and Chinese languages belong to languages of different structures with different language systems, therefore comparison of proverbs on the level of semantics only will not lead to correct and objective conclusions. Differences are usually revealed on the level of culture, therefore, proverbs should be considered as signs of language and signs of culture. Using the example of proverbs of the linguacultural field "the seasons" in proverbs of Russian and Chinese languages, the researcher finds that there are proverbs that are equivalent in both languages (semantic equivalents) or proverbs with a clear internal form, when no additional cultural commentary is required. A significant group consists of proverbs whose cultural code coincides in meanings, but their internal form will have different cultural connotations that arise as a result of interpretation of associative-figurative thinking through metaphors, symbolic meanings, standards, stereotypes, etc. Proverbs whose cultural time code defines only Russian culture or only Chinese culture are quite difficult to understand. They require cultural commentary, as they are connected with the national and cultural characteristics of the Russian and Chinese peoples, whose culture has developed over centuries under the influence of climatic conditions, history, traditions, mythology, folklore, etc.

*Key words:* **linguacultural studies, cultural code, time code, cultural connotation, internal form of word paroemia, seasons**

***Лю Ян****, аспирант, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, E-mail: 497719778@qq.com*

# ПАРЕМИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ВРЕМЕНА ГОДА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Русский и китайский языки относятся к разноструктурным языкам с разными языковыми системами, поэтому сравнение паремий на уровне только семантики не приведет к правильным и объективным выводам. Так как различия чаще выявляются на уровне культуры, то паремии должны рассматриваться как знаки языка и культуры. В статье на примере паремий лингвокультурологического поля «времена года» в паремиях русского и китайского языков были выделены паремии, равнозначные в обоих языках, когда не требуется дополнительного культурологического комментария; паремии, культурный код которых совпадает в значениях, но имеют разные культурные коннотации; паремии, культурный временной код которых определяет только русскую или только китайскую культуру, требующие культурологического комментария, так как связаны с национально-культурными особенностями русского и китайского народов, культура которых складывалась веками под влиянием различных условий.

*Ключевые слова:* **лингвокультурология, культурный код, временной код, культурная коннотация, внутренняя форма слова паремии, времена года**

На фоне развития русско-китайских отношений, увеличивающихся учебных обменов и совместных программ обостряется актуальность темы лингвокультурологического исследования русского и китайского языков, которая является интересной с точки зрения многих аспектов для налаживания межкультурной коммуникации. Относительно недавно возникшая наука лингвокультурология уже базируется на обширной исследовательской базе, но изыскания в области взаимодействия языка и культуры продолжаются.

Нами предпринято исследование паремий лингвокультурологического поля «времена года» в русском и китайском языках путем сопоставительного анализа.

Целью исследования стало выявление языковых способов выражения национально-культурной специфики указанных паремий.

Для достижения цели были поставлены задачи: проанализировать теоретический материал на основе сборников пословиц, поговорок русского и китайско-

го языков по теме «времена года»; осуществить выборку и сравнение паремий, объединенных значением «времена года» как знаков языка и знаков культуры.

Объектом исследования являются паремии категорий «времена года» русского и китайского языков.

Научная новизна заключается том, что проведена систематизация паремий категорий «времена года» русского и китайского языков с точки зрения культурного временного кода, выявлено общее и уникальное в каждой из культур.

Теоретическая значимость исследования заключается в осуществлении систематизации паремий категории «времена года» с точки зрения культурного временного кода.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных результатов при написании методических материалов и разработке образовательных программ для студентов, изучающих иностранный язык.

На основании сборников В.П. Аникина, А.С. Ермолова, В.П. Жукова, И. Иллюстрова, М.А. Рыбниковой, В.Д. Сысоева, Г.Д. Рыженкова, В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитиной, Чжао Пэйчжэн, Ван Чжуин, Лян Ши, Ли Гуйин, Чэн Чживэй, Шэнь Шоуцзюнь, Хань Цзинши, Янь Гуанхуа, Гуань Сючжу, Гао Да и других авторов-составителей методом сплошной выборки мы проанализировали порядка 2 212 паремий русского языка и 1 866 паремий китайского языка. Чтобы не потерять того богатства народной мудрости, которое накапливалось в течение долгого времени, мы будем рассматривать паремии в широком смысле. Дело в том, что лингвокультурологическое поле «времена года» в паремиях русского и китайского языков отражено в пословицах, поговорках, приметах.

Если учитывать тот факт, что русский и китайский языки разноструктурные, а следовательно, относящиеся к разным языковым системам, то сравнение паремий на уровне семантики не приведет к правильным и объективным выводам. Обычно различия наблюдаются на уровне культуры, следовательно, паремии должны рассматриваться как знаки языка и знаки культуры. Как верно заметила М.Л. Ковшова, «язык зарождается в культуре, растет и развивается в культурной среде, и поэтому неестественным будет отделять семантику языковых единиц от семантики культуры, в которую язык включен и с которой он взаимодействует» [1, с. 23]. Смысл паремий можно «расшифровать», введя понятия *культурный код* и *культурная коннотация*.

Согласно «Большому толковому словарю по культурологии», *культурный код* – это «совокупность знаков (символов), смыслов (и их комбинаций), которые заключены в любом предмете материальной и духовной деятельности человека» [2], так как слово – «не только устройство для передачи информации, но и инструмент мысли и аккумулятор культуры. Способность аккумулировать в себе культурные смыслы – свойство живого языка» [3, с. 78].

Существует бесконечное множество определений термина *культурная коннотация*. По нашему мнению, наиболее простое определение дано Е.Л. Березович, которая считает культурную коннотацию дополнительным значением к основному лексическому значению, поэтому вводит понятие *культурная семантика* – «семантическое следствие культурных предпочтений носителя языка, реализация в семантических категориях его культурного выбора» [4, с. 20–21]. Культурная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного мышления через метафоры, символические значения, эталоны, стереотипы и т. п. Одним из источников для изучения культурной интерпретации языковых знаков являются паремии, «поскольку большинство пословиц представляют собой стереотипы и прескрипции народного самосознания» [5, с. 146].

В традиционной культуре огромное значение имеет временной код. Время включается в систему ценностей, наделяется семантикой. У разных народов оно имеет как универсальные, так и национальные особенности, в наибольшей степени проявляющиеся на уровне фразеологических и паремиологических единиц.

Взяв за основу данные теоретические положения, мы на основании сборников пословиц, поговорок русского и китайского языков сравнили паремии, объединенные значением «времена года», и сделали следующие наблюдения:

1. В русском и китайском языках существуют паремии, равнозначные в обоих языках (семантические эквиваленты) или имеющие ясную внутреннюю форму, когда не требуется дополнительного культурологического комментария.

Временной код определяет долготу дня и ночи в разное сезонное время. Для русского и китайского народного сознания характерно его образное восприятие. Например, увеличение дня после зимнего солнцестояния в русском языковом сознании измерялось смещением солнечного луча в избе, поэтому в русском языке это звучит как *на куриный шаг* или *на скачок зайца, барана, волка, коня*; *на прыжок петуха с порога*; говорили: *июньские ночи воробьиного носа короче* и т. п. В китайском языке им соответствуют образы: 过了冬至，长(差)一中指 – *После зимнего солнцестояния долгота дня длиннее, чем долгота предыдущего дня на средний палец*; 冬至日头升，每天长一针 – *Со дня зимнего солнцестояния солнце двигается на север, долгота дня длиннее, чем долгота предыдущего дня на длину иглы* и т. п. В этом случае не имеет значения разница в выборе языковых средств: мы имеем дело с вторичной номинацией, поэтому внутренняя форма паремий вполне понятна как в русском, так и в китайском языках, хотя стоит заметить: в китайском языке сравнения в большей степени отражают практический опыт крестьянина-труженика. Но и русскому народу нельзя отказать в практичности, отраженной в русском языковом сознании. Обратимся к пословице *весной день долог, а нитка коротка,* которая В.И. Далем объясняется ‘как лень работать’ [6, с. 187]. Иное объяснение дается в словаре В.И. Зимина, А.С. Спирина «Пословицы и поговорки русского народа»: «в ней говорится о крестьянском женском труде – прядении. Русские люди всё делали по сезонам: весной и летом больше работали в поле, а зимой пряли (нитка), ткали и т. п. Но если кто-то весной начинал прясть, ему не было времени, надо было другие дела делать» [7]. Это объяснение верно, но требует уточнения, которое можно сделать, обратившись к похожей китайской паремии: 吃了小暑饭，太阳一天短一线 – *С того момента, когда ели ужин в сезон Сяошу* (по китайскому солнечному календарю с 6 по 8 июля), *день короче, чем ночь на один метр* (раньше после ужина женщины сидели за прялкой, после сезона Сяошу они могли получить больше ниток, чем в предыдущий день на метр; примерно за 1–2 минуты они могли спрясть один метр ниток). Теперь понятно, что в русской пословице ключевое слово *весна*. День в этот сезон времени длинный, а ночь короткая. Образность русской пословицы заключается в том, что ночь сравнивается с короткой ниткой, которую могла спрясть женщина (в этой пословице ночь также определяется количеством спряденной нити).

Рассмотренные нами паремии показывают, что временной код тесно переплетается с трудовым кодом, для которого будущий урожай – символ Жизни, поэтому труд – основа сельскохозяйственной деятельности человека как в русской, так и в китайской культурах. И время наряду с ценностью Жизни воспринимается как главная ценность, определяющая смысл бытия, поэтому имеет значение час, день, неделя. Например, пословицам русского языка *весною час упустишь – годом не наверстаешь; летний день год кормит; летний день за зимнюю неделю* соответствуют пословицы китайского языка: 春争日，夏争时，一年大事不宜迟 – *Весной важен каждый день, а летом важен каждый час, большое дело в году не терпит отлагательств*; 夏季玩一天，冬季饿十日 – *Летом гуляешь день, зимой 10 дней страдаешь от голода* и др.

Многие из паремий содержат код, связанный с терминами кровного родства, наиболее древними и устойчивыми в русском и китайском языках. В паремиях ключевые слова: брат, сестра, сын, пасынок. Причем мать (матушка), отец (батюшка), сын – это родное, любимое, а мачеха, пасынок – неродное, нелюбимое. Они являются мерилом духовных ценностей, важных для обоих народов. Сравните: *Лето крестьянину – отец и мать; перезимок-март февралю-бокогрею меньший брат; весна – солнца сестра; первый ручеёк – весне сын родной, а зиме – пасынок; зимой солнце что мачеха: светит, да не греет; ноябрь – сентябрев внук, октябрев сын, зиме родной батюшка* и др. 水是苗的娘，无娘命不长 – *Вода – матушка ростков, без матушки не будет долгой жизни*; 水是老子粪是娘，粪厚水足多打粮 – *Вода – батюшка, навоз – матушка, густой навоз и достаточная вода дают больше хлеба*; 冬天的风，后娘的心 – *Зимний ветер, как сердце мачехи*; 后午日头，后娘舌头 – *После полудня солнце, как язык мачехи*; 田是儿子水是娘 – *Пашня – сын, а вода – мать*; 冬水老子春水娘，浇好春水多打粮 – *Зимняя вода – батюшка, весенняя вода – матушка, весной усердная поливка дает больше хлеба* и др.

2. Паремии, культурный код которых совпадает в значениях, но их внутренняя форма будет иметь разные культурные коннотации, которые возникают как результат интерпретации ассоциативно-образного мышления через метафоры, символические значения, эталоны, стереотипы и т. п.

Сезонное время включает природный код, основывающийся на наблюдении народов за природным временем (временами года, частями суток). Чаще всего к ним относятся приметы, связанные с температурой, с длительностью сезона, с осадками. Объединенные общей семантикой, они различаются по содержанию и наличию культурной коннотации, так как Россия и Китай находятся в разных климатических условиях. Например, в русском языке существуют приметы: *лето дождливое – зима снежная, морозная.* В китайском языке 冬暖春必寒 – *Зимой теплее, весной холоднее*. В русском и китайском языках такие паремии составляют наибольшее количество.

Примером того, как в разных языках культурный код в выражениях совпадает, но коннотации будут разными, является фразеологизм *бабье лето*, обозначающий отрезок сезонного времени. В русском языке это ‘погожие, тёплые дни в начале осени’ и ‘о возрасте женщины 40–45 лет’ [8, с. 384]. На русском северо-востоке фразеологизм употребляется в значении ‘женское гулянье, связанное с окончанием полевых работ’. Бабьим летом называются разные периоды времени: день Успения Пресвятой Богородицы с 15/28 августа по 7/28 сентября, время с 25 августа по 11 сентября; с 1/14 сентября по 3/16 сентября – день преподобного Симеона Столпника до Рождества Богородицы (8/21 сентября) или до Покрова Богородицы: с 1/14 сентября по 1/14 октября. Нередко бабье лето толкуется как время женских работ: уборки хлебов, прядения льна и т. п. Отсюда значение фразеологизма *бабье лето* в русских говорах – ‘время, когда женщины убирают лен’, ‘время уборки хлеба, трав’ и т. п.

Выражение *бабье лето* входит в состав различных «календарных» текстов русского языка: примет, приговоров и т. п. *Если бабье лето ненастное – осень холодная; если первый день бабьего лета ясен, то и осень будет тёплая; если до бабья лета дождь, то бабье лето вёдерное становится* [9, с. 44; 10, с. 384], *много тенетника* (так в народно-разговорной речи называется осенняя паутина, летающая по воздуху) *на бабье лето – к ясной осени и холодной зиме*.

В китайском языке фразеологизм *бабье лето* обозначает погоду после начала осени (в июле по сельскохозяйственному календарю). Его название имеет древние корни. В эпоху Даогуан династии Цин Гу Лу написал книгу под названием «Цинцзялу». В этой книге описывается погода после начала осени следующей

пословицей: 朝立秋，淘飕飕；夜立秋，热吽吽. Это означает, что если утром (или днём) осень приходит, то погода будет очень прохладной; если ночью осень приходит, то погода будет жаркой и сухой. После этого, если после начала осени погода все еще будет очень жаркой и невыносимой, такая погода называется «бабье лето», прямое значение которого – осенний тигр [11, с. 117], что отражено в пословице 秋后还有个母老虎 – *После начала осени еще осенний тигр* (бабье лето) [12, с. 747]. В глазах китайцев тигр – символ силы и храбрости. Например, в восьмой главе книги «Общий смысл нравов и обычаев» пишется: «虎者，阳物，百兽之长也，能执搏挫锐，噬食鬼魅» (Тигр – мужественное животное, вождь всех зверей, способный ловить, сбить гонор и пожирать призраков) [13, с. 383]. Объяснить фразеологизм *бабье лето* можно климатическими условиями, характерными для Китая: высокое субтропическое давление в западной части Тихого океана, контролирующее погоду Китая, осенью постепенно перемещается на юг, но затем повышается в северном направлении. Под влиянием этого высокого давления становится солнечно и менее облачно, солнце яркое, а температура воздуха повышается. Такая погода, как деспотический тигр. В китайском языке имеются приметы с компонентом *бабье лето*: 处暑天还暑，好似秋老虎 – *В сезон Чушу еще жарко, как бабье лето*. Сезон «Чушу» (处暑) начинается с 22–24 августа («Чу» означает закончиться, «шу» – жара). Исследование фразеологизма *бабье лето* показывает справедливость утверждения Н.Д. Арутюновой, что статус символа по сравнению с образом имеет более высокий семиотический статус [14, с. 157–158].

3. Паремии, культурный временной код которых определяет только русскую культуру. Значительную часть паремий составляют антропонимы. Антропонимический код в русском языке связан в первую очередь с хрононимами – отрезками календарного времени, церковными названиями. Для понимания хрононимов необходимо знать, что значительная, важная для русского народа часть культуры связана с христианством. Крещение Руси (так традиционно называлось введение в 988–989 годах на Руси христианства в греко-православной форме как официальной государственной религии) сохранилось в так называемых религиозных кодах, имеющих национально-культурную специфику: новая религия не смогла полностью вытеснить язычество из русской народной культуры. Некоторые языческие верования влились в христианство и сохраняются до сих пор. В этом состоит особенность русской национальной культуры. Приведем несколько примеров. День Аксиньи-полукормицы, Аксиньи-полузимницы, полухлебницы (преподобной Ксении Милосской, 24 января/6 февраля) так называется потому, что половину зимы прожили: *зима ломится пополам*. Об этом говорит примета: *коли до Аксиньи-полухлебницы хлеба хватит, то до нового станет половина, а до корма – треть* [9, с. 25].

Смысл выражения *Федот, да не тот*, употребляющегося в значении ‘о том, кто на самом деле хуже того, за кого его принимают или за кого он себя выдаёт’ [8, с. 719], совершенно однозначно связывается с народным календарем, на основании которого день святого великомученика Федота Киринейский отмечается 2 (по старому стилю), 15 марта (по новому стилю) [9, с. 457–458]. В значении выражения содержится мысль об обманутом ожидании. Существует несколько гипотез его появления в русском языке. По одной из них утверждалось, что в году девять именин Федотов. Все они падают в основном на посты и страду, а лишь четвёртая часть Федотов встречали свои именины не во время поста. В посты и речи не могло быть о каком-либо пиршестве: ведь в пост, особенно Великий, запрещались всякие зрелища, закрывались магазины, кроме лавок, продававших предметы первой необходимости. Лучше всего было тому Федоту, именины которого приходились на Масленицу. Тут Федоту в дни именин есть где разгуляться: боится Масленица горькой редьки да пареной репы [10, с. 719]. Впервые данную гипотезу выдвинула Т.Н. Кондратьева в опыте словаря «Метаморфозы собственного имени» (1983). Ее приняли в разработку В.И. Зимин, А.С. Спирин (1996), А.К. Бирих, В.М. Мокиненко, Л.И. Степанова (2005). В настоящее время, с появлением этнолингвистических словарей имеется возможность иначе объяснить, почему говорят *Федот, да не тот*. Дело в том, что по народным приметам, март – это время потепления, а иногда и оттепели. Но погода часто бывает обманчивой: вместо оттепели бывали морозы [9, с. 457]. К этому мнению на основе изучения народного календаря пришла А.Ф. Некрылова: «Ожидается последняя оттепель. Пословица *Федот, да не тот* применяется к тому дню, когда вместо оттепели случается мороз» [15, с. 132]. Со временем выражение стало употребляться в переносном значении: ‘о том, кто на самом деле хуже того, за кого его принимают или за кого он себя выдаёт’.

День святителя Емельяна (Емелиана) приходится на 8 января по старому стилю или на 21 января по новому стилю. В народе прозван Емельян (Емелиан) – накрути буран; Емельяны-Перезимники. С этим праздником связано несколько примет: *на Емельяна бывают метели. Метели к хорошему укосу трав летом*. А что нужно крестьянину? Чтобы травы было вдоволь. Вот и говорили: *мели, Емеля, твоя неделя* [9, с. 147], то есть работай, «накрути буран». В этом случае наблюдается образное переосмысление выражения, культурный код которого связан с русскими обычаями. Один из них (касающийся в основном женщин) – чередовать по неделям выполнение членами семьи хозяйственных работ. Среди них был и помол зерна для выпечки хлеба на ручных жерновах. В рифмованном выражении совмещаются два значения слова *молоть* – «перемалывать зерно» и «говорить вздор». Второе значение произошло не без влияния образного уподобления языка пестику, которым измельчается зерно, а рта – непрерывно движущимся жерновам. Людям, которые отлынивали от всякого труда (особенно мужского), болтали и говорили: «Мели, Емеля, твоя неделя», шутливо сопоставляя выражение ‘языком молоть’ с действительно тяжелой работой на ручном жернове. Слово *неделя* прежде означало выходной день (от не делать). В некоторых русских говорах до сих пор сохранилось слово *неделя* в значении «лентяй», «бездельник», то есть «тот; который не делает», не работает». Буквально выражение, следовательно, значит: «Ври, болтай, Емеля, пока еще твое бесцельное время». Во-вторых, имя Емеля символизировало в русском фольклоре неумного человека, дурачка. Поэтому на возникновение оборота могла повлиять и сказка о том, как Емеля-дурачок надумал смолоть полову, испечь из муки лепешек и много говорил («молол») об этом [8, с. 216].

4. Паремии, культурный временной код которых определяет только китайскую культуру. Особого культурологического комментария требуют названия двадцати четырех сезонов, культурный код которых *инь* и *ян* связывается с учением *фэн-шуй*, что в переводе с китайского языка означает «ветер» и «вода». «Основные вехи, имеющие практическое значение для фэн-шуй, – это дни летнего и зимнего солнцестояния, а также весеннего и осеннего равноденствия. Это точка противостояния и равновесия энергии *инь* и *ян* в годовом цикле. Такое деление происходит от традиционных китайских ежегодников, которые использовали для сельскохозяйственных работ и в ритуальных целях» [16, с. 35].

В соответствии с учением *фэн-шуй,* в древние времена в Китае начало каждого сезона в двадцати четырех сезонах называлось Личунь, Лися, Лицю и Лидун. Весь год делился на четыре сезона: весну, лето, осень и зиму. В каждом сезоне выделялось шесть малых сезонов. У каждого малого сезона было основное значение. Нагляднее всего понимание о сезонном времени можно представить в таблице.

«Чуньфэнь», «Цюфэнь», «Сячжи» и «Дунчжи» объясняют изменения продолжительности дня и ночи. «Сяошу», «Дашу», «Чушу», «Сяохань» и «Дахань» показывают на изменение температуры, а «Юйшуй», «Гуюй», «Сяосюэ» и «Дасюэ» указывают на степень выпадения снега и дождя. «Байлу», «Ханьлу» и «Шуанцзян» отражают процесс превращения холодного воздуха в росу и в конечном итоге – в иней. «Цзинчжэ», «Цинмин», «Сяомань» и «Манчжун» демонстрируют яркую картину восстановления природы, описывают, что люди начинают сажать и что растения растут. То есть названия сезонов являются мотивированными, связаны с наблюдениями за изменениями в природе. Связанные с этими сезонами паремии напоминают людям о необходимости обращать внимание на здоровье скота и людей, урожай, смену времен года для смены одежды, важность дождя и снега для урожая, а также своевременное ведение

Таблица 1

Двадцать четыре малых сезона

| *24 малых сезона* | | | |
|---|---|---|---|
| 3–5 февраля.<br>Ли – начало, чунь – весна | 18–20 февраля.<br>*Юй* – дождь, *шуй* – вода | 5–6 марта.<br>*Цзин* – пробуждение, *чжэ* – насекомые | 20–21 марта.<br>*Чунь* – весна, *фэнь* – разделять |
| 4–6 апреля.<br>*Цин* – свежесть, *мин* – ясность | 19–21 апреля.<br>*Гу* – сельскохозяйственные культуры, *юй* – дождь | 5–6 мая.<br>*Ли* – начало, *ся* – лета | 20–22 мая.<br>*Сяо* – маленький, *мань* – налитой |
| 5–6 июня.<br>*Ман* – ость, *чжун* – сажать | 21–22 июня.<br>*Ся* – лето, *чжи* – край | 7–8июля.<br>*Сяо* – маленький, *шу* – жара | 23–24 июля.<br>*Да* – большой, *шу* – жара |
| 7–9 августа.<br>*Ли* – начало, *цю* – осени | 22–24 августа.<br>*Чу* – закончиться, *шу* – жара | 7–9 сентября.<br>*Бай* – белый, *лу* – роса | 22–24 сентября.<br>*Цю* – осень, *фэнь* – разделять |
| 8–9 октября.<br>*Хань* – холодный, *лу* – роса | 23–24 октября.<br>*Шуан* – иней, *цзян* – выпадать | 7–8 ноября.<br>*Ли* – начало, *дун* – зима | 22–23 ноября.<br>*Сяо* – маленький, *сюэ* – снег |
| 7–8 декабря.<br>*Да* – большой, *сюэ* – снег | 21–22 декабря.<br>*Дун* – зима, *чжи* – край | 5–7 января.<br>*Сяо* – маленький, *хань* – мороз | 20–21 января.<br>*Да* – большой, *хань* – мороз |

сельского хозяйства и сбора урожая, что отражено в паремиях. Например, 立春赶春气 – *В день Личунь чувствуют пробуждение природы*; 雨水有雨，农家大喜 – *Если в сезон Юйшуй будет дождь, то крестьяне будут рады*; 惊蛰河开地不冻 – *В Цзинчжэ реки вскрываются, земля оттаивает*; 春分不种麦，别怨收成坏 – *Если не посеяли пшеницу в день весеннего равноденствия, то не жалуйтесь на плохой урожай*; 清明大于年 – *Цинмин важнее, чем Новый год*; 谷雨栽早秧，节气正相当 – *Сезон Гуюй – это время для ранней посадки рассады*; 立夏百鸟全. – *В сезон Лися сотни птиц возвращаются*; 小满见三鲜（三鲜：黄瓜、蒜薹、樱桃） – *В сезон Сяомань появляются три вида деликатеса* (огурец, побеги чеснока, вишня); 芒种农人乐 – *В сезон Манчжун крестьяне радостны* (хотя очень заняты полевыми работами, но сбор урожая может приносить радость); 夏至馄饨免疰夏 – *В СяЧжи* (день летнего солнцестояния) *ешь хуньтунь* (круглые ушки в бульоне), *чтобы не болеть от жары* (это связано с китайским мифом о Пангу, который создал небо и землю). В мифологии говорится, что изначально вселенная была хаотичной. Пангу разделил вселенную на небо и землю, создав порядок во Вселенной. Хуньтунь созвучно с хаос в китайском языке. Жара в это время года влияет на здоровье людей. Люди считают, что употребление хуньтунь может упорядочить хаос и восстановить силы); 小暑少落雨，热得像火炉 – *Если в сезон Сяошу будет меньше дождя, то земля будет, как печь*; 大暑如酷吏 – *Сезон Дашу, как жестокие чиновники*; 立秋十天遍地黄 – *В сезон Лицю за 10 дней вся земля становится желтой*; 处暑雨，粒粒皆是米 – *Каждая капля дождя сезона Чушу становится зёрнышком риса*; 白露满街白（指棉花） – *В сезон Байлу на улице везде белый цвет* (о вате); 秋分冷雨来春早 – *В Цюфэн приходит холодный дождь, и весна приходит рано*; 寒露百草枯 – *В Сезон Ханьлу сотни трав увядают*; 霜降气侯渐渐冷，牲畜感冒易发生 – *В сезон Шуанцзян с каждым днем становится холоднее, и скот легко простужается*; 立冬刮北风，皮袄贵如金；立冬刮南风，皮袄挂墙根 – *Если в сезон Лидун будет северный ветер, то шуба будет дороже золота, если дует южный ветер, то шуба будет на стене*; 小雪牛羊进暖圈 – *В сезон Сяосюэ загоняют коров и овец в хлев*; 大雪堆成山，粮食定冒尖 – *Если в сезон Дасюэ снег будет как гора, то амбар будет с верхом*; 冬至入九 – *Со дня Дунчжи начинается самая холодная пора*; 小寒暖，春多寒；小寒寒，六畜安 – *Если в сезон Сяохань будет тепло, то весной чаще будет холодно, а если в сезон Сяохань будет холодно, то домашние животные не будут болеть*; 大寒一夜星，谷米贵如金 – *Если в день Дахань ночью на небе будет полно звезд, то хлеба будут дороже золота*.

Таким образом, сравнивая паремии «времена года» русского и китайского языков, необходимо учитывать, что сравнение паремий на уровне семантики не приведет к правильным и объективным выводам, так как это разноструктурные языки, имеющие разные языковые системы. Различия обычно выявляются на уровне культуры, следовательно, паремии должны рассматриваться как знаки языка и знаки культуры. На примере паремий лингвокультурологического поля «времена года» в русском и китайском языках мы выявили, что в обоих языках имеются паремии, равнозначные в обоих языках (семантические эквиваленты) или с ясной внутренней формой, когда не требуется дополнительного культурологического комментария. Значительную группу составляют паремии, культурный код которых совпадает в значениях, но их внутренняя форма будет иметь разные культурные коннотации, которые возникают как результат интерпретации ассоциативно-образного мышления через метафоры, символические значения, эталоны, стереотипы и т. п. Достаточно трудными для понимания являются паремии, культурный временной код которых определяет только русскую культуру или только китайскую культуру. Они требуют культурологического комментария, так как связаны с национально-культурными особенностями русского и китайского народов, культура которых складывалась веками под влиянием климатических условий, истории, традиций, мифологии, фольклора и т. п.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи выполнены. Проведена систематизация паремий категорий «времена года» русского и китайского языков с точки зрения культурного временного кода, выявлено общее и уникальное в каждой из культур, что составило научную новизну наших исследований. Работа представляет интерес для филологов, переводчиков, преподавателей и студентов, изучающих иностранные языки, может быть полезна при написании методических материалов и разработке образовательных программ, а также на основе полученных результатов могут быть продолжены исследовательские изыскания в области паремий, культурный временной код которых определяет только русскую или только китайскую культуру.

Библиографический список


1. Ковшова М.Л. *Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок. Антропонимический код культуры*. Москва: ЛЕНАНД, 2024.
2. Кононенко Б.И. *Большой толковый словарь по культурологии*. Москва: Вече: АСТ, 2003.
3. Хроленко А.Т. *Основы лингвокультурологии*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2009.
4. Березович Е.Л. *Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования*. Москва: «Индрик», 2007.
5. Телия В.Н., Опарина Е.О. Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак. *Вестник культурологии*. 2011; № 1 (56): 145–148.
6. Даль В.И. *Словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык-Медиа, 2005; Т. 1.
7. Зимин В.И. *Пословицы и поговорки русского народа: большой объяснительный словарь*. Москва, Ростов-на-Дону: Цитадель, Феникс, 2008.
8. Бирих А.К. *Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. Около 6000 фразеологизмов*. Москва: АСТ АСТРЕЛЬ, 2007.
9. Атрошенко О.В., Кривощапова Ю.А., Осипова К.В. *Русский народный календарь. Этнолингвистический словарь*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015.
10. Бирих А.К. *Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов*. Москва: Астрель: АСТ Люкс, 2005.
11. 顾禄.清嘉录.丛书.上海：上海古籍出版社，1986. (Гу Лу. *Цинцзялу*. Шанхай: Шанхайское издательство «Древняя книга», 1986).
12. Вэнь Д. *Китайский большой и полный словарь пословиц*. Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2004; Т. 1.
13. Ин Ш. *Общий смысл нравов и обычаев*. Пекин: Китайское книгоиздательство, 2021.
14. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
15. Некрылова А.Ф. *Круглый год. Русский земледельческий календарь*. Москва: Правда, 1991.
16. Васильева Е.А. *Полная энциклопедия фэн-шуй*: энциклопедия. Москва: Рипол классик, 2002.


References


1. Kovshova M.L. *Lingvokul'turologicheskij analiz idiom, zagadok, poslovic i pogovorok. Antroponimicheskij kod kul'tury*. Moskva: LENAND, 2024.
2. Kononenko B.I. *Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii*. Moskva: Veche: AST, 2003.
3. Hrolenko A.T. *Osnovy lingvokul'turologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
4. Berezovich E.L. *Yazyk i tradicionnaya kul'tura: `Etnolingvisticheskie issledovaniya*. Moskva: «Indrik», 2007.
5. Teliya V.N., Oparina E.O. Kul'turnaya konnotaciya kak sposob voploscheniya kul'tury v yazykovoj znak. *Vestnik kul'turologii*. 2011; № 1 (56): 145-148.
6. Dal' V.I. *Slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk-Media, 2005; T. 1.
7. Zimin V.I. *Poslovicy i pogovorki russkogo naroda: bol'shoj ob`yasnitel'nyj slovar'*. Moskva, Rostov-na-Donu: Citadel', Feniks, 2008.
8. Birih A.K. *Russkaya frazeologiya. Istoriko-`etimologicheskij slovar'. Okolo 6000 frazeologizmov*. Moskva: AST ASTREL'', 2007.
9. Atroshenko O.V., Krivoschapova Yu.A., Osipova K.V. *Russkij narodnyj kalendar'. `Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2015.
10. Birih A.K. *Russkaya frazeologiya. Istoriko-`etimologicheskij slovar': ok. 6000 frazeologizmov*. Moskva: Astrel': AST Lyuks, 2005.
11. 顾禄.清嘉录.丛书.上海：上海古籍出版社，1986. ( (Gu Lu. *Cinczyalu*. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo «Drevnyaya kniga», 1986).
12. V`en' D. *Kitajskij bol'shoj i polnyj slovar' poslovic*. Shanhaj: Shanhajskoe leksikograficheskoe izdatel'stvo, 2004; T. 1.
13. In Sh. *Obschij smysl nravov i obychaev*. Pekin: Kitajskoe knigoizdatel'stvo, 2021.
14. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
15. Nekrylova A.F. *Kruglyj god. Russkij zemledel'cheskij kalendar'*. Moskva: Pravda, 1991.
16. Vasil'eva E.A. *Polnaya `enciklopediya f`en-shuj*: `enciklopediya. Moskva: Ripol klassik, 2002.


*Статья поступила в редакцию 11.09.25*

УДК 81.119 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-489-491

***Malinovskaia T.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

**THE EXPERIENCE OF TEXTODERIVATOLOGICAL RESEARCH OF POETIC WORKS OF SMALL POETIC FORMS.** The article contains some results of a textoderivatological study of text aggregates consisting of original texts of small poetic forms and their translations in French and Russian by French poets of the XVI–XVIII centuries and A.S. Pushkin. The study confirmed the presence in the studied text aggregates of the main mechanisms of textual transformation of a derivational nature (folding and unfolding), identified at deep semantic levels (concepts, propositions and actual division) and then embodied at the linguistic levels of the

text (lexico-grammatical and syntactic). The established transformations of a non-derivational nature, which include interlanguage and translation transformations, are usually present at the linguistic levels of the text due to linguistic differences and translation strategies of the authors of the translations.

*Key words:* **text generation, text derivation, text transformation, secondary text of translation, small poetic forms**

***Т.Н. Малиновская**, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

# ОПЫТ ТЕКСТОДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛЫХ СТИХОТВОРНЫХ ФОРМ

Статья содержит результаты текстодериватологического исследования текстовых совокупностей, состоящих из оригинальных текстов малых стихотворных форм и их переводов на французском и русском языках французских поэтов XVI–XVIII вв. и А.С. Пушкина. Исследование подтвердило наличие в исследуемых текстовых совокупностях основных механизмов текстовой трансформации деривационной природы (свертывание и развертывание), выявленных на глубинных смысловых уровнях (концептов, пропозиций и актуального членения) и затем воплощенных на собственно языковых уровнях текста (лексико-грамматическом и синтаксическом). Установленные трансформации недеривационного характера, к которым относятся межъязыковые и переводческие трансформации, как правило, присутствуют на собственно языковых уровнях текста и объясняются языковыми различиями и переводческими стратегиями авторов переводов.

*Ключевые слова:* **текстопорождение, текстовая деривация, текстовая трансформация, вторичный текст перевода, малые стихотворные формы**

Статья посвящена описанию основных механизмов текстовой деривации на материале поэтических произведений малых форм и их переводов разной степени близости к оригиналу.

Объект – совокупность текстов, состоящая из оригинального поэтического текста и его переводов разной степени близости к оригиналу.

Предмет – глубинно-смысловые, формально-семантические и коммуникативные отношения деривационной и недеривационной природы между текстом оригинала и его переводами разной степени близости к исходному тексту.

Материалом исследования послужили оригинальные поэтические произведения малых форм на русском и французском языках, их переводы на русский и французский языки, в том числе автоперевод, т. е. авторский перевод текста с одного языка на другой.

Цель работы – выявление и классификация в текстах переводов разной степени близости к оригиналу, в сопоставлении с оригинальными текстами основных механизмов текстопорождения (трансформационных и деривационных), обусловленных изменениями как на уровне глубинных смысловых структур (концептов, пропозиций и актуального членения), так и на языковых уровнях текста (лексико-грамматическом и синтаксическом), а также межъязыковыми трансформациями при переводе с одного языка на другой.

Задачи исследования: выявить основные механизмы трансформации текста на глубинном смысловом уровне (концептов, пропозиций и актуального членения) и на собственно языковом уровне (лексики, грамматики и синтаксиса); определить характер выявленных трансформаций (деривационные, межъязыковые, переводческие и др.); установить взаимосвязь и взаимообусловленность выявленных текстовых трансформаций разного рода; охарактеризовать выявленные трансформации деривационного и недеривационного характера в аспекте теории и практики перевода.

Актуальность исследования связана с развитием коммуникативистики как одного из направлений лингвистической науки, в фокусе внимания которого находится коммуникативная природа текста, выражающаяся в его взаимодействии как с участниками коммуникативного акта (автором, реципиентом и др.), факторами макросреды (культура, социальная сфера, природа), так и в его взаимодействии с другими текстами, что, в свою очередь, обосновывает необходимость дальнейшего изучения механизмов и закономерностей подобного взаимодействия.

Научная новизна представлена в адаптации деривационного аспекта, традиционно применяемого при изучении лексических единиц на лексическом и словообразовательном уровнях, к исследованию текстов переводов как производных текстов при их сопоставлении с производящим текстом – текстом оригинала (в рамках данного исследования на материале текстов малых стихотворных форм).

Теоретическая значимость заключается в расширении возможностей применения деривационного подхода в исследовании поэтического текста на разных уровнях его глубинно-смысловой и формально-семантической структуры.

Практическая значимость заключается в возможности использования представленной специфики передачи при переводе глубинной смысловой структуры, а также использования формально-семантической структуры поэтического текста для создания адекватного и эквивалентного перевода.

Методы исследования: метод систематизации и обобщения, сопоставительный метод, метод интерпретации, метод сравнительного анализа.

На современном этапе развития лингвистической науки общепризнанность коммуникативного характера текста как лингвистического объекта и, как следствие, коммуникативность лингвистики текста «заставляет отказаться от традиционной изоляции языка как предмета узколингвистического описания» [1, с. 122–123]. К основным направлениям коммуникативного изучения текста в современной лингвистике относят следующие: текст в его отношении к говорящему и слушающему; текст как сложный знак; текст в его отношении к действительности и другим текстам [2, с. 28]. В рамках данного исследования текст изучается в аспекте его взаимодействия с другими текстами. Отметим, что «в коммуникативном пространстве тексты существуют в текстовых совокупностях – в объединениях текстов. С позиций коммуникативного подхода текстовая совокупность представляет собой динамический лингвистический объект, являющийся продуктом порождения, понимания и функционирования текстов в коммуникативном пространстве» [2, с. 27]. Текстовая совокупность представляет собой динамическое и многомерное образование, которое может исследоваться в различных конфигурациях и аспектах. В рамках текстовой совокупности тексты находятся в межтекстовых отношениях, которые подразделяются на отношения текстопорождения и текстопонимания, парадигматические и синтагматические, интертекстуальные и гипертекстуальные, интерпретационные и др. [3]. Одной из разновидностей межтекстовых отношений являются отношения оригинального текста и его переводов. Переводные тексты в нашей работе рассматриваются в качестве производных текста оригинала, полученных в ходе определенных трансформаций, в том числе трансформаций деривационного характера. «Производство вторичных текстов имеет деривационный характер по той причине, что в его основе лежат процедуры свертывания и развертывания, коррелирующие с двумя взаимосвязанными речемыслительными процессами: восприятием и производством речевого сообщения» [4]. Правомерность использования переводного текста в качестве полноправного объекта текстодериватологии подтверждается признанным в современной лингвистике положением о том, что в отношениях производности могут находиться частично совпадающие или частично тождественные тексты, к разряду которых относятся переводные тексты [5, с. 262].

В соответствии с поставленными задачами изучение процесса текстопорождения в контексте перевода и межтекстовой деривации происходит на следующих уровнях: уровень концептов, уровень пропозициональной структуры, тема-рематический уровень, а также формально-семантический уровень (лексико-грамматический и синтаксический уровни). Выделение данных уровней исследования обусловлено основной задачей: выявление деривационных, а также преобразований иного, недеривационного характера, выражающихся в преобразовании глубинной смысловой структуры текста, находящих свое отражение в формально-семантической (лексико-грамматической, синтаксической) структуре текста. Уровни концептов и пропозиции являются глубинными смысловыми уровнями, своего рода межъязыковыми универсалиями, сопоставление которых в анализируемых текстах оригинала и переводов позволят объективно проанализировать выявленные изменения смысла и его дальнейшую реализацию на различных уровнях текста. Важной задачей представляется установление наличия или отсутствия обусловленности/взаимосвязи преобразований глубинных смысловых структур с трансформациями на собственно языковых уровнях текста, а также определение характера/природы выявленных в ходе сопоставления оригинальных и переводных текстов.

В ходе предпринятых нами ранее исследований в области текстодериватологии [6; 7] в совокупности родственных текстов, к которым в числе прочих могут быть отнесены тексты оригинала и его переводы различной степени близости к оригиналу, выделяются следующие процессы как деривационного: свертывание, при котором производный текст получает смысловые и формально-семантические упущения, и развертывание, при котором производный текст получает смысловые и формально-семантические приращения, так и недеривационного характера: трансформации различного рода. Отметим, что в продолжение уже выполненных автором текстодериватологических исследований в данной работе расширен перечень уровней текста, на которых исследуются выявленные текстовые трансформации, а именно уровень концептов и тема-рематический уровень.

В рамках данного исследования был проведен текстодериватологический анализ следующих текстовых совокупностей, состоящих из текста оригинала и текста(ов) перевода: 1. «Твой и мой» (два варианта оригинала на русском языке, автор А.С. Пушкин) – “Tien et mien” (авторский перевод А.С. Пушкина на французский язык); 2. “La solitude/La cabane isolée/Pour une cabane isolée” (оригинал на французском языке, автор Антуан-Венсан Арно) – «Уединение» (два варианта перевода на русский язык, автор А.С. Пушкин ); 3. “Le Fer et l’Or” (оригинал на

французском языке, автор неизвестен) – «Золото и булат» (перевод на русский язык, автор А.С. Пушкин), «Золото и Железо» (перевод на русский язык, автор А. Илличевский), перевод без заглавия (перевод на русский язык, автор (предположительно) Несветский); 4. “De soi-même” (оригинал на французском языке, автор Клеман Маро) – «Старик» (два варианта перевода на русский язык, автор А.С. Пушкин). Следует отметить, что при сопоставлении текстов оригиналов и их переводов на каждом из упомянутых выше уровней текста были выявлены основные деривационные процессы, как правило, выявляемые при исследовании текстовых совокупностей, связанных отношениями производности: свертывание и развертывание. Причем прослеживается последовательная реализация указанных процессов, начиная с уровня концептов, затем на уровне пропозиции и актуального членения, далее – на уровне формально-семантической структуры текста, подтверждая тем самым тесную взаимосвязь и взаимообусловленность глубинных и формально-семантических структур текста, логично и последовательно репрезентирующих основные смысловые составляющие текста.

Представим данные сопоставительного исследования текстов оригиналов и переводов поэтических на заявленном материале с целью выявления деривационных и иных преобразований в данных текстовых совокупностях. Согласно гипотезе исследования, первоначально деривационные процессы проявляются на глубинно-смысловых уровнях текста: на уровнях концепта, пропозиции и актуального членения, а затем проявляются на собственно языковых уровнях текста: лексико-грамматическом и синтаксическом. На уровне концептов выявлены оба вида деривационных преобразований: свертывание (3 случая) и развертывание (9 случаев), причем случаи развертывания преобладают. Например, на уровне заглавия, как правило, отражающего один или несколько концептов, лежащих в основе художественного произведения, одного из стихотворений “Le Fer et L’Or” («Железо и Золото») в одном из вариантов перевода за авторством Несветского имеет место свертывание, т. е. отсутствие названия.

С точки зрения пропозиции деривационные процессы свертывания и развертывания были выявлены на уровнях как диктума (объективного содержания сообщения), так и модуса (субъективного содержания сообщения, выражающего отношения говорящего/ автора). На уровне диктума деривационные преобразования свертывания и развертывания в тексте перевода отмечены преимущественно среди атрибутов, актантов и предикатов. На уровне модуса изменения в основном заключались в замене нейтрального тона повествования на восклицательный (данные случаи отмечены в текстовой совокупности № 2 “La solitude/ La cabane isolée/ Pour une cabane isolée” (оригинал на французском языке, автор Антуан-Венсан Арно) и № 4 “De soi-même” (оригинал на французском языке, автор Клеман Маро) – «Старик» (два варианта перевода на русский язык, автор А.С. Пушкин) – «Уединение» (два варианта перевода на русский язык, автор А.С. Пушкин). При этом случаи развертывания, как и на уровне концептов, преобладают над случаями свертывания. Следует отметить, что деривационные процессы, выявленные на уровне пропозиции, как правило, являются воплощением аналогичных процессов на уровне концептов, что подтверждает гипотезу исследования.

Наиболее показательным примером изменений на уровне актуального членения являются заглавия варианта перевода А. Илличевского «Золото и Железо» и перевода А.С. Пушкина «Золото и Булат» в сравнении с заглавием оригинального стихотворения “Le Fer et l’Or” («Железо и Золото»). В целом случаи изменения тема-рематической структуры в текстах оригиналов и переводов крайне немногочисленны (их выявлено всего три во всем массиве исследуемых текстов).

На лексико-грамматическом уровне выявленные изменения можно разделить на следующие разновидности: деривационные преобразования, являющиеся реализацией на формально-семантическом уровне процессов свертывания и развертывания (например, в переводе А.С. Пушкина «Старик» присутствует как развертывание (*философ страстный*, во втором варианте перевода – *любовник страстный*), так и свертывание (*et ne le saurais jamais être (никогда бы не научился быть таким)*), воплощенные на лексическом уровне путем добавления соответствующих лексических единиц (существительного и прилагательного), связанных отношениями согласования в случае развертывания, изъятием соответствующего текстового фрагмента в случае свертывания; и межъязыковые трансформации недеривационного характера (например, строка *ont fait le saut par la fenêtre* (выпрыгнули в окно) заменена на *ушли* в переводе А.С. Пушкина), обусловленные языковыми различиями языков оригинала и перевода или переводческой интенцией.

Поскольку исследуются поэтические тексты, при сопоставлении оригиналов и переводов следует учитывать изменения на уровне ритмической структуры. Из четырех исследованных текстовых совокупностей случай несовпадения ритмической структуры выявлен только в одной: включающей в себя два варианта оригинала на русском языке «Твой и мой», автор А.С. Пушкин и авторский перевод А.С. Пушкина на французский язык “Tien et mien”, что, несомненно, свидетельствует о достаточно «вольном» обращении автора со своим собственным оригинальным вариантом производящего текста в ходе его перевода на французский язык, в то время как при переводе произведений других авторов А.С. Пушкин строго придерживается ритмической структуры, заданной автором произведения. Более того, оригинальный текст А.С. Пушкина в обоих вариантах представляет собой скорее белый стих, так как в нем отсутствует рифма, тогда как в его переводе на французский язык присутствует перекрестная рифма.

Таким образом, в результате проведенного исследования были установлены основные механизмы текстовой трансформации, к которым относятся трансформации деривационного характера (свертывание и развертывание), обнаруженные на глубинных смысловых уровнях (на уровне концептов, пропозиций и актуального членения) и последовательно реализованные на формально-семантических уровнях текста (на лексическо-грамматическом и синтаксическом уровнях). Трансформации недеривационного характера (межъязыковые и переводческие трансформации) выявлены на формально-семантических уровнях текста и обусловлены межъязыковыми различиями и намерениями и стратегиями авторов переводов. Переводы (в том числе автоперевод), выполненные А.С. Пушкиным, характеризуются наличием как деривационных, так и трансформационных преобразований, в том числе изменением ритмической структуры текста.

В ходе исследований была подтверждена универсальность деривационных механизмов свертывания и развертывания, выявленных как на глубинных смысловых, так и на формально-семантических уровнях поэтических текстов оригиналов и их переводов.

Выявленные универсальные механизмы текстовой трансформации как деривационной, так и недеривационной природы, являющиеся механизмами текстопорождения и текстопонимания, позволяют учитывать их законы и результаты при построении стратегии перевода поэтических текстов с целью обеспечения наиболее адекватного и эквивалентного перевода, что подчеркивает практическую важность исследования.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну.

Перспективы исследования включают в себя дальнейшее изучение специфических аспектов текстовой деривации и текстовой трансформации на материале поэтических текстов в целях детализации описания межтекстового взаимодействия в рамках текстовой совокупности, в состав которой входят оригинальные поэтические тексты, являющиеся производящими для текстов переводов разной степени близости к оригиналу, что, в свою очередь, призвано содействовать разработке оптимальной переводческой стратегии при выполнении поэтического перевода.

Библиографический список


1. Колшанский Г.В. *Коммуникативная структура языка и структура текста.* Москва: Наука, 1984.
2. Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Чувакин А.А. *Теория текста.* Москва: Флинта, Наука, 2010.
3. Чувакин А.А., Пешкова С.Н. Межтекстовые отношения как проблема теории текста. *Актуальные проблемы теории текста: лингвистическая теория и практика обучения.* Улан-Удэ: БГУ, 2004: 24–26.
4. Голев Н.Д., Сайкова Н.В. *К основаниям деривационной интерпретации вторичных текстов.* Available at: http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html
5. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение.* Москва: Академия, 2004.
6. Василенко Т.Н. *Гнездовой принцип систематизации текстов (на материале оригинального художественного текста и его переводов).* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2008.
7. Василенко Т.Н. Деривационные процессы в гнездовой текстовой совокупности. *Филология и человек.* 2014; № 3: 109–117.


References


1. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya struktura yazyka i struktura teksta.* Moskva: Nauka, 1984.
2. Zemskaya Yu.N., Kachesova I.Yu., Komissarova L.M., Panchenko N.V., Chuvakin A.A. *Teoriya teksta.* Moskva: Flinta, Nauka, 2010.
3. Chuvakin A.A., Peshkova S.N. Mezhtekstovye otnosheniya kak problema teorii teksta. *Aktual’nye problemy teorii teksta: lingvisticheskaya teoriya i praktika obucheniya.* Ulan-Ud`e: BGU, 2004: 24-26.
4. Golev N.D., Sajkova N.V. *K osnovaniyam derivacionnoj interpretacii vtorichnyh tekstov.* Available at: http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html
5. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie.* Moskva: Akademiya, 2004.
6. Vasilenko T.N. *Gnezdovoj princip sistematizacii tekstov (na materiale original’nogo hudozhestvennogo teksta i ego perevodov).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2008.
7. Vasilenko T.N. Derivacionnye processy v gnezdovoj tekstovoj sovokupnosti. *Filologiya i chelovek.* 2014; № 3: 109-117.


*Статья поступила в редакцию 16.09.25*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-492-493

***Sat K.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kira-sat1@yandex.ru*

**FEATURES OF FUNCTIONING OF HOMOGENEOUS PARTS OF A SENTENCE IN A TEACHING AND SCIENTIFIC TEXT.** The article is dedicated to an analysis of the language of a textbook "Theory of Eloquence for All Kinds of Prose Writings" by A.I. Galich. The problem of the language and style of educational and scientific literature of the 19th century has not been sufficiently studied and requires further research. In this regard, the article examines features of the syntactic organization of A.I. Galich's textbook, particularly the homogeneous members that complicate simple sentences, including those in complex sentences and periodic structures. The study presents an analysis of the structure of homogeneous sentence parts, the means of connection between them, and the features of the functioning of homogeneous sentence parts in a scientific and educational text. Despite the fact that the analyzed material belongs to the scientific style, it contains features characteristic of other styles, such as emotional, evaluative, and hidden impact, among others. The presented material allows to draw conclusions about the peculiarities of the language and style of 19th-century textbooks.

*Key words:* **syntax, text, homogeneous members, homogeneous rows, educational and scientific style, structure, emotionality, means of concretization**

***К.А. Сат,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: kira-sat1@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В УЧЕБНО-НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена анализу языка учебника «Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений» А.И. Галича. Проблема языка и стиля учебно-научной литературы XIX века до настоящего времени мало изучена и требует дальнейших исследований. В связи с этим в статье рассматриваются особенности синтаксической организации учебника А.И. Галича, в частности, однородные члены, осложняющие простые предложения, в том числе и в составе сложных предложений и периодических конструкций. В рамках исследования представлен анализ структуры и семантики однородных членов предложения, средств связи между ними и особенностей функционирования однородных членов предложения в учебно-научном тексте. Несмотря на то что анализируемый материал относится к научному стилю, в нем прослеживаются черты, свойственные другим стилям. Например, однородные члены предложения обладают эмоциональностью, оценочностью, скрытым воздействием и др. Представленный материал позволяет сделать выводы об особенностях языка и стиля учебников XIX века.

*Ключевые слова:* **синтаксис, текст, однородные члены, однородные ряды, учебно-научный стиль, структура, эмоциональность, средства конкретизации**

Актуальность проблемы связана с большим интересом лингвистов к осложненным предложениям: начиная с XIX века (Н.И. Греч, Ф.И. Буслаев, А.Х. Востоков и др.) до настоящего времени не снижается интерес ученых к функционированию однородных членов в составе осложненного предложения. В.В. Виноградов считает, что одним из способов распространения предложения являются ряды однородных членов, функционирование которых в тексте может рассматриваться как параметр стиля писателя [1].

Так, О.И. Таюпова, исследуя семантические особенности однородных членов, отмечает: «однородные члены, осложняющие простое предложение, способствуют расширению и углублению его смыслового плана, увеличивая объем предложения в целом и конкретизируя его содержание» [2]. Текстообразующим и стилистическим функциям однородных членов посвящены исследования Н.М. Рухленко [3] и Ж.А. Голенко [4].

Особенно актуальна проблема осложненного предложения в школьном и вузовском синтаксисе в связи с подготовкой к Единому государственному экзамену (ЕГЭ). Актуальность исследования предложений с однородными членами связана с трудностями в усвоении пунктуационных норм языка.

Цель исследования **–** выявить особенности функционирования однородных членов предложения в учебно-научном стиле на материале учебника «Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений» А.И. Галича.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: 1) изучить научно-филологическую литературу по исследуемой проблеме; 2) проанализировать текст учебника «Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений» А.И. Галича с точки зрения синтаксической организации; 3) выявить однородные члены предложения и их место в тексте учебника; 4) провести структурный анализ однородных рядов и средств их связи; 5) проанализировать роль однородных членов предложения в изложении языковых понятий в учебнике; 6) обобщить полученные выводы.

Научная новизна исследования заключается в выявлении автором того, что если традиционно однородные члены предложения в научном стиле выполняют функцию перечисления и конкретизации, то в учебнике А.И. Галича они придают тексту эмоциональность и оценочность (это позволяет говорить о выразительности языка учебной литературы XIX века).

Теоретическая значимость результатов исследования связана с расширением понимания функции однородных членов предложения в учебно-научном стиле, выступающих не только как средство конкретизации языковых явлений, как это традиционно принято, но и как средство выражения отношения автора к предмету изложения, а также как средство скрытого воздействия на читателя или слушателя. Однородные ряды, используемые автором наряду с такими выразительными средствами синтаксиса, как инверсия, повторы, многосоюзие и синтаксический параллелизм, придают учебно-научному тексту эмоциональный оттенок.

Практическая значимость работы связана с возможностью использования ее результатов для дальнейших исследований проблемы языка и стиля учебно-научной литературы XIX века. Несмотря на то, что учебники по риторике, словесности, грамматике указанного периода по способам построения научной речи представляют большой интерес с точки зрения стилистики русского языка, до настоящего времени они почти не исследованы.

Работа выполнена на материале учебника «Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений» А.И. Галича (1830 г.) [5]. Выбор материала исследования обусловлен тем, что язык учебно-научной литературы XIX века до настоящего времени почти не изучен. Между тем «язык учебно-научной литературы XIX века отличается особой выразительностью (например, учебники Н.Ф. Кошанского, Я.В. Толмачева, А.Ф. Мерзлякова, И.И. Давыдова и др.)» [6]. Как справедливо отмечает профессор В.И. Аннушкин в статье «Первые словесно-литературные учителя А.С. Пушкина», «необходимы исследования филологических трудов этих замечательных ученых-филологов» [7]. Н.А. Резник в статье «Галич – учитель Пушкина» утверждает: «Галич формировал литературный вкус у своих воспитанников», что также способствовало выбору материала исследования [8]. Итак, каковы же языковые особенности учебника А.И. Галича, по которому учились великие поэты?

Как известно, синтаксический строй любого текста предопределяется его стилистическими особенностями. В настоящей работе анализируется язык учебной литературы, то есть тексты учебно-научного стиля, синтаксический строй которого отличается преимущественно сложными и осложненными предложениями.

Особенностью синтаксической организации анализируемого текста является значительное преобладание сложных предложений с разными типами связи и периодических конструкций. В связи с этим в большинстве случаев однородные члены осложняют не только простые предложения, но и функционируют в составе частей сложного предложения. Например: *Итак, красноречие есть искусство мыслить и говорить, в котором должно столько же прилагать старания о выражении, сколько и об умственном запасе* [5, с. 2].

Достаточно широкое употребление в языке А.И. Галича однородных членов подтверждается следующими цифрами: в одном только введении учебника, состоящем из 13 предложений (преимущественно сложных), имеется 46 рядов однородных членов: однородных подлежащих – 6, сказуемых – 5, однородных определений – 12, дополнений – 23.

Как известно, традиционно в текстах научного стиля однородные члены используются не как выразительные средства синтаксиса, а как средства конкретизации языковых явлений для наиболее полной, всесторонней их характеристики. Рассмотрим это положение в тексте «Теории красноречия». Нагромождение однородных членов обнаруживается в первом же предложении текста учебника:

*Теория красноречия, Риторика научает систематически обрабатывать сочинения на письме и предлагать изустно так, чтобы они и со стороны материи, и со стороны формы, то есть и по содержанию, и по отделке нравились читателю или слушателю, произведя в его душе убеждение, растроганность и решимость удачным выбором и размещением мыслей, а равно и приличным выражением мыслей с помощью слов и движений телесных* [5, с. 1].

Данное сложное предложение состоит из двух частей, каждая из которых осложнена рядами однородных членов: в первой части – 2 однородных ряда, во второй – 6. Как видно из примера, ряды однородных членов не только перечисляют понятия, признаки языкового явления, что характерно для научной речи, но и придают изложению определенную эмоциональность. Эмоциональность учебно-научного текста достигается широким употреблением союзов, в том чис-

ле и повторяющихся, которые выражают значение усиления. Ряды однородных членов имеют также и повторяющиеся предлоги *(и со стороны материи, и со стороны формы; и по содержанию, и по отделке)*, что также способствует усилению эмоциональности изложения.

Союзы устанавливают тесные смысловые отношения между однородными членами. Например, в предложении *Таковы принадлежности слов и предложений, языка и выражений!* [5, с. 16] четыре однородных дополнений интонационно разделены на два ряда с сочинительными союзами *и,* которые группируют их по смыслу. Как видно из примера, структура однородных членов нередко способствует созданию синтаксического параллелизма, что также придает изложению определенную эмоциональность и ритмичность.

В анализируемом учебнике однородные члены отличаются морфологической однотипностью, то есть выражены словами одной части речи. В большинстве случаев они соединены с помощью сочинительных союзов *и, или* и произносятся интонацией перечисления. Например: *На благоразумном расположении мыслей занимательных и на умении переливать их в душу слушателя или читателя так, чтобы сей без дальняго труда мог обнимать воображением идею целаго сочинения и отдельныя части оного* [5, с. 1].

В тексте учебника встречаются как распространенные, так и нераспространенные однородные члены: *Точности противно многословие, или велеречие, – обыкновенная погрешность слабоумных писателей, которые, не совершенно овладев своим предметом и потому не находя приличных выражений, думают изворотиться разными другими гадательными фразами и двусмысленными описаниями* [5, с. 13]

Однородные члены предложения используются автором и как средство прямого или косвенного выражения своего отношения к предмету изложения, а также как средство скрытого воздействия на читателя или слушателя: *Что красноречие – не прихоть это доказывается: а) естественною склонностию человека облагораживать, совершенствовать и украшать все свои произведения, а тем более произведения слова, в котором изливается все богатство души, потребностью ясных и живых созерцаний, которым преимущественно и способствуют все риторическия украшения, разительныя картины, приятныя обороты, оригинальныя сравнения, хитрые намеки, а не менее и самые доводы* [5, с. 4]. Из данного примера можно заключить, что автор учебника, используя постепенно усиливающиеся по смыслу однородные члены (*облагораживать, совершенствовать и украшать*), убедительно излагает читателю суть красноречия. Употребление пяти однородных распространенных подлежащих (*риторическия украшения, разительныя картины, приятные обороты, оригинальныя сравнения, хитрые намеки, а не менее и самые доводы)* способствует более полному восприятию понятия красноречия учениками-читателями.

Примечательно то, что А.И. Галич с целью усиления эффекта значимости «украшает» однородными рядами и объемные периодические конструкции: *Но хотя главная цель Витийства есть убеждение: однакож оно может соединять с ней и другия подчиненныя, близкия, а именно: оно может пояснять – в предложениях определяющих, может трогать, возбуждать и утишать страсти – предложениями повелевающими или увещевающими; раскрывать – в восклицаниях – собственныя ощущения Оратора и тем пробуждать подобныя же чувствования в других* [5, с. 5].

Особой структурной гармоничностью отличаются сложные периодические конструкции, нагромождённые однородными членами, объединенными лексико-грамматическими средствами. *Но где по произволу смешивают их между собою, как будто они значили совершенно одно и то же; где употребляют их для наполнения пустых мест или для большаго разнообразия или круглоты речи; там из подобнаго злоупотребления происходит темнота и запутанность как в идеях, так и в выражении* [5, с. 11]. Парные сопоставительные (градационные) союзы *как..., …так,* выступающие как средство связи однородных членов, усиливают эмоциональность периодического построения.

Как показал статистический анализ текста учебника, наиболее частотными являются предложения, осложненные однородными дополнениями. На наш взгляд, это обусловлено тем, что, во-первых, анализируемый материал относится к учебно-научному стилю, где преобладают термины, во-вторых, языковыми (морфологическими) особенностями учебника – преобладанием в тексте имен существительных.

Второе место по частотности занимают однородные определения, которые обозначают разные качества, признаки, свойства одного предмета, при этом они являются понятийно близкими словами, либо дополняющими друг друга, либо синонимичными. Однородные определения способствуют наиболее полному раскрытию различных признаков языковых и риторических понятий и разносторонней их характеристике.

Среди главных членов предложения преобладают однородные подлежащие, что связано с частым употреблением автором синонимичных понятий.

Примечательно, что в анализируемом тексте довольно редко представлены однородные обстоятельства. Они, обнаруживая одну и ту же синтаксическую зависимость, как правило, объединяются одним и тем же значением. Например: *Собственныя значения прямо или непосредственно показывают самую выражаемую вещь или представляемое понятие* [5, с. 29]

Таким образом, поэтапное решение поставленных задач исследования привело к следующим выводам:

– синтаксический строй текста учебника «Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений» А.И. Галича характеризуются не только сложными предложениями и объемными периодами, но и широким употреблением однородных членов, в том числе и распространенных, часто встречаются в одном предложении несколько однородных блоков;

– особенность структуры однородных членов предложения в анализируемом материале заключается в том, что они сопровождаются повторяющимися служебными словами: союзами и предлогами, которые выражают значение усиления;

– однородные члены в тексте учебника используются наряду с такими выразительными средствами синтаксиса, как инверсия, повторы, многосоюзие и синтаксический параллелизм, тем самым придают тексту эмоциональность и ритмичность изложения.

Перспектива дальнейших исследований связана с выявлением стилистических особенностей учебно-научной литературы XIX века путем сравнения языка и стиля авторов других учебных изданий.

Библиографический список


1. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва: Гослитиздат, 1959.
2. Таюпова О.И. Выразительные возможности однородных членов простого предложения в художественных текстах. *Евразийский Союз Ученых.* Филологические науки. 2025; № 1.
3. Рухленко Н.М. Стилистические функции однородных членов предложения. *Русский язык. 1 сентября.* 2018; № 47: 10–14.
4. Голенко Ж.А. Текстообразующие функции однородных членов. *Филологические науки.* 2019; № 6: 82.
5. Галич А.И. *Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений*. Санкт-Петербург: При императорской академии наук, 1856.
6. Сат К.А. Повтор как синтаксическое средство выразительности в учебнике Н.Ф. Кошанского «Общая реторика». *Казанская наука.* 2024; № 11: 440–443.
7. Аннушкин В.И. *Первые словесно-литературные учителя А.С. Пушкина*. Москва, 2004. Available at: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=124852
8. Резник Н.А. Галич-учитель Пушкина. *Высшее образование в России.* 2003; № 2: 121–126.


References


1. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva: Goslitizdat, 1959.
2. Tayupova O.I. Vyrazitel'nye vozmozhnosti odnorodnyh chlenov prostogo predlozheniya v hudozhestvennyh tekstah. *Evrazijskij Soyuz Uchenyh.* Filologicheskie nauki. 2025; № 1.
3. Ruhlenko N.M. Stilisticheskie funkcii odnorodnyh chlenov predlozheniya. *Russkij yazyk. 1 sentyabrya.* 2018; № 47: 10-14.
4. Golenko Zh.A. Tekstoobrazuyuschie funkcii odnorodnyh chlenov. *Filologicheskie nauki.* 2019; № 6: 82.
5. Galich A.I. *Teoriya krasnorechiya dlya vseh rodov prozaicheskih sochinenij*. Sankt-Peterburg: Pri imperatorskoj akademii nauk, 1856.
6. Sat K.A. Povtor kak sintaksicheskoe sredstvo vyrazitel'nosti v uchebnike N.F. Koshanskogo «Obschaya retorika». *Kazanskaya nauka.* 2024; № 11: 440-443.
7. Annushkin V.I. *Pervye slovesno-literaturnye uchitelya A.S. Pushkina*. Moskva, 2004. Available at: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=124852
8. Reznik N.A. Galich-uchitel' Pushkina. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2003; № 2: 121-126.


*Статья поступила в редакцию 12.09.25*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-493-497

***Penkovskaya I.I.,*** *senior teacher, postgraduate, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: innascudder@gmail.com*
***Slozhenikina Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Synergy University, (Moscow, Russia); Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: goldword@mail.ru*

**OCCASIONAL AND POTENTIAL WORDS OF SERGEI EISENSTEIN.** Eisenstein became the author of several hundred new words that can be characterized as occasional and potential words. The shorthand lectures of the director, delivered by him in the course of study at VGIK in the 1933–1934 academic year, served as the language material for the study. To qualify lexemes as potential words and occasional expressions, the Explanatory Dictionary of the Russian Language edited

by D.N. Ushakov (1935–1940) was used. The article analyzes 49 words in which the director himself felt a sign of novelty, unconventionality, originality. Such author's neoplasms are highlighted in quotation marks in the text of lectures. From the point of view of the methods of education, we note: metonymic and metaphorical use; word formation not according to the usual model of derivation, violating the morphology of the Russian language; the formation of potential words according to the usual models of derivation (prefix, suffix, prefix-suffix, non-suffix methods, word composition, addition with simultaneous suffixation); unconventional word usage.

*Key words:* **author's word formation, occasional word, nonce word, potential word, ways of word formation, Sergey Eisenstein, creativity in language, history of Russian language**

***И.И. Пеньковская,*** *ст. преп., соискатель, Университет «Синергия», г. Москва, E-mail: innascudder@gmail.com*
***Ю.В. Сложеникина,*** *д-р филол. наук, проф., Университет «Синергия», Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: goldword@mail.ru*

# ОККАЗИОНАЛИЗМЫ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ СЛОВА СЕРГЕЯ ЭЙЗЕНШТЕЙНА

Эйзенштейн стал автором нескольких сотен новых слов, которые могут быть охарактеризованы как окказионализмы и потенциальные слова. Языковым материалом для исследования послужили стенографированные лекции режиссера, прочитанные им в курсе обучения во Всероссийском государственном университете кинематографии в 1933–1934 учебном году. Для квалификации лексем как потенциальных слов и окказионализмов использовался «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (1935–1940). В статье анализируются 49 слов, в которых сам режиссер ощущал признак новизны, неконвенциональности, оригинальности. Такие авторские новообразования в тексте лекций выделены кавычками. С точки зрения способов образования отмечаем: метонимическое и метафорическое употребление; словообразование не по узуальной модели деривации, нарушающее морфологию русского языка; образование потенциальных слов по узуальным моделям деривации (приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный, безаффиксный способы, словосложение, сложение с одновременной суффиксацией); неконвенциональное словоупотребление.

*Ключевые слова:* **авторское словообразование, окказионализм, потенциальное слово, способы словообразования, Сергей Эйзенштейн, креативность в языке, история русского языка**

Актуальность исследования обусловлена двумя подходами к речевому творчеству языковой личности. При широком подходе статья дает ответ на вопрос о внешней социолингвистической обусловленности авторского словообразования. Образование потенциальных слов и окказионализмов вписано в общекультурный процесс создания послереволюционного языка – языка эпохи. При узком, собственно лингвистическом подходе исследуются модели авторского словообразования в лекционном курсе Сергея Эйзенштейна, дискурсивные возможности трансляции новых смыслов с помощью новообразований.

Целью исследования является фиксация и словообразовательный анализ потенциальных слов и окказионализмов, выявленных методом сплошной выборки при анализе лекции, прочитанных Эйзенштейном во Всероссийском государственном университете кинематографии (ВГИК) в 1933–1934 гг.

Задачи исследования: сплошная выборка языкового материала, теоретическое осмысление проблемы словообразования, словообразовательный анализ потенциальных слов и окказионализмов, иллюстрация их функций в создаваемом Эйзенштейном учебно-научном дискурсе.

Научная новизна исследования заключается в выявлении необходимости привлечения фактов языка для характеристики оригинальности научного мышления, демонстрации возможностей языковой системы для выражения языковой личности как новатора.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшей разработке вопросов словообразования и его частного случая: образования потенциальных слов и окказионализмов как системного представления профессионального подъязыка.

Практическая значимость исследования заключается в создании модели описания авторской работы с новым словом, наращения смыслов в учебном материале с помощью возможностей русского словообразования.

Послеоктябрьский период России второго-третьего десятилетия XX в. связан с поиском нового языка выражения. Одной из лучших в этом аспекте можно назвать статью В.И. Иванова «О новейших теоретических исканиях в области художественного слова», опубликованную в 1922 г. в «Научных известиях» Академического центра Наркомпроса. Поэт и теоретик символизма писал об «исторической значительности переживаемого времени», устремившего внимание «на существо, задачи и загадки слова» [1]. Он был убежден, что целостное обновление всей жизни не может не затронуть «пластов словотворческого сознания»; прежний язык «кажется мертвенным, истощившимся, обветшалым, ложным», засоренным нечистыми понятиями [1]. По мнению В.И. Иванова, язык образованности этого периода оторвался от глубинных корней, но не приблизился к тонкому эфиру строгой мысли, растратив живую энергию и силу: «Внутренний образ мира в нас меняется и ищет соответственного выражения в слове» [1].

Неслучайно поэтому наряду с продолжавшим работу Обществом любителей российской словесности возникла принципиально новая организация ОПОЯЗ (Общество изучения поэтического языка) – научное объединение теоретиков и историков литературы, лингвистов, стиховедов, основоположников формальной школы, просуществовавшее до начала 1930-х годов XX в. и оказавшее влияние на семиотические дисциплины и не только.

Идеи опоязовцев не обошел вниманием и Эйзенштейн. В частности, Д.Д. Ивлев отмечает, что бесспорен факт плодотворного влияния формальной школы «на различных ученых и деятелей искусства 20-30-х гг. (напр., С.М. Эйзенштейн…)» [2, с. 450]. Эйзенштейна в разработках ОПОЯЗа привлекали общие структурные законы искусства, исследуемые в том числе и на материале кино. Литература и кино были благодатным материалом для поиска закономерностей функционирования знаковых систем. Так, В.А. Бондаренко считает, что «под влиянием ОПОЯЗа в кинематограф было привнесено следующее: монтаж как средство остранения, внутренний монолог, персональное видение, раскрывающее в предметности внешнего мира внутреннее состояние человека» [3, с. 154].

В.В. Иванов в фундаментальной работе «Очерки по истории семиотики в СССР» отводил значительное место языковым изысканиям Эйзенштейна. Внимание режиссера к исследованию взаимоотношений в треугольнике: образ (изображение) – предмет (денотат) – идея (концепт) ученый объяснял теорией выразительности, а именно: необходимостью «достижения максимального воздействия произведения на человека, его воспринимающего» [4]. Интерес Эйзенштейна к языку возник еще в детстве, когда он обнаружил, что за его абстрактным именем Сергей стоит конкретное представление 'почтенный'. С юных лет «проблема постепенного превращения конкретного предметного обозначения в иероглифический знак для отвлеченного понятия становится одним из главных предметов размышлений Эйзенштейна…» [4].

Синтаксис языка можно уподобить монтажной технике: и при сочетании словесных знаков, и при монтаже кадров возникает новая семантика: два предметных денотата, сочетаясь друг с другом, «становятся сложным абстрактным символом, соотносящимся с новым концептом» [4]. Идею монтажности семантики описал один из зачинателей ОПОЯЗа В.Б. Шкловский в книге «Эйзенштейн». Филолог-киновед писал: «Слово становится конкретным при помощи монтажа. Из слов мы строим фразы, мы отделяем их, сталкиваем, окрашиваем путем выбора словесного материала… И вне монтажного восприятия, вероятно, восприятия нет» [5, с. 99]. Монтаж как киноязык, по словам В.Б. Шкловского, позволил интеллектуальному кино Эйзенштейна приблизиться к символике языка, точнее сказать, речи, придающей небуквальный символический смысл и образность конкретному материальному обозначению «через … контекстное сопоставление, то есть тоже монтажом» [5, с. 138; 6].

В.В. Иванов видел в размышлениях Эйзенштейна о языке зачатки семантического синтаксиса, то есть «исследование того, как комбинации конкретных предметных значений передают значение отвлеченного целого – процесса» [4]. В русле исследований ОПОЯЗа Эйзенштейн развивал теорию языка и композиции художественного произведения. Будучи экспериментатором, он совмещал практические занятия киноискусством с теорией языка и стиля.

Основу будущих теоретических работ Эйзенштейна составили его лекции, прочитанные во ВГИКе на первом набранном курсе режиссеров кино (1933–1934) [7; 8; 9]. Оценку важности этих лекционных материалов дали, например, А.К. Жолковский, Ю.К. Щеглов: «являясь как бы протоколом активного пользования языком искусства, они дают нам в руки не просто художественный текст, а более или менее полные сведения о его строении и о взаимозависимостях его элементов, не говоря уже о прямых формулировках основных принципов его порождения» [10, с. 38]

Стенографированные лекции как часть планировавшегося учебника под заглавием «Режиссура. Искусство мизансцены», опубликованные в четвертом томе избранных произведений Эйзенштейна, дают представление не только о текстопорождении, но и о производстве элементарных молекул текста – слов. Эйзенштейн, стоя у истоков режиссуры кино, попытался создать собственный язык обучения профессии. Ю.В. Сложеникина пишет, что новый «виток научных знаний об объекте открывает перед учеными как бы новую реальность, которая требует иного метаязыка описания» [11, с. 202]. В проанализированном материале нами обнаружено 472 слова, которые можно квалифицировать как потенциальные слова и окказионализмы.

Для квалификации лексем как потенциальных слов и окказионализмов Эйзенштейна нами используется следующий критерий: узуальными признаются лексемы, зафиксированные в источнике: «Толковый словарь русского языка» под редакцией профессора Д.Н. Ушакова. Если лексемы, употребленные в ходе

лекций, в данном словаре отсутствуют, они считаются потенциальными и окказиональными. В качестве критерия «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова выбран по следующим причинам. Работа над ним началась в 1928 г. в связи с государственным заказом на нормализацию русского языка первой трети XX в. с целью дать образцы лексического, орфоэпического, грамматического употребления слов [12, с. 77–86]. После академических словарей XVIII–XIX вв. словарь Ушакова стал самым авторитетным. Он состоит из более чем 90 000 словарных статей. В предисловии «От редакции» составители словаря указывали, что это словарь современного русского языка, который учитывает явления «общепринятого научного, делового и книжного языка, сложившегося в течение 19 века», включает новые слова из разных областей науки, техники и социально-политической терминологии, иностранные лексемы [13]. Устаревшая и диалектная лексика представлена словами, известными по художественной литературе и научно-популярным трудам. Самостоятельные словарные статьи имеют приставки, словообразовательные части сложных слов, наиболее употребительные части сложносокращенных слов. «Выпускаемый теперь словарь – попытка отразить процесс переработки словарного материала в эпоху пролетарской революции, полагающей начало новому этапу в жизни русского языка…», − пишут составители справочника [13]. Хотя словарь не претендовал на всеохватность, он в достаточно полной степени отражал языковое состояние эпохи. Для нашего исследования важно, что время его составления и публикации соответствует работе Эйзенштейна над курсом лекций по режиссуре кино.

Отобранные 472 слова данным словарем не зафиксированы. Это не означает, что все они впервые были употреблены именно Эйзенштейном, установление авторства каждого слова не входит в задачи исследования. Однако это означает, что для человека, их использующего, они не составляли пласт общеупотребительной нормативной лексики современного ему русского национального языка. Использование их в речи можно считать окказиональным.

В работе принята традиционная терминология. Потенциальным словом О.С. Ахманова называла «производное или сложное слово, реально не существующее (т. е не зафиксированное в реально осуществившихся уже произведениях речи), но могущее создаться в любой момент в соответствии с продуктивными словообразовательными моделями данного языка» [14, с. 343]. Если с точки зрения О.С. Ахмановой, потенциальное слово виртуально, то есть еще не произнесено/написано, то, по определению Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой, потенциальные слова «уже созданы, но еще не закреплены традицией словоупотребления или могут быть созданы по образцу существующих в языке слов» [15, с. 348]. Как пишут А.А. Эндресен и Л.А. Янда, они «одновременно существуют и не существуют. Существуют, потому что их кто-то когда-то (хоть однажды) образовал и использовал в устной речи или письменном тексте. Не существуют, потому что большинство говорящих на русском языке, возможно, никогда не сталкивались с этими конкретными словами, никогда их не слышали и не образовывали сами» [16, с. 46].

Считается, что структура словообразовательного гнезда лакунарна, поскольку в любой момент временно пустующая позиция может быть заполнена. Потенциальные слова расширяют ряды слов, однотипных с точки зрения деривации.

Ю.А. Бельчиков рассматривает потенциальные слова как разновидность окказионализмов вообще, в одно словарной статье. Он выделяет два их разряда: «т. н. потенциальные слова (термин Г.О. Винокура) и собственно окказиональные слова. Потенциальные слова создаются по действующим, но несколько модифицированным словообразовательным моделям…; собственно окказиональные слова образуются … по аналогии или образцу конкретного слова» [17, с. 22]. И те, и другие явления ученый считает фактом речи, контекстным словоупотреблением для реализации коммуникативной задачи, для более ясного выражения смысла. Он подчеркивает факт их сознательного, нарочитого производства – это результат языкового новаторства.

Потенциальные слова связаны с рациональной стороной речи. В связи с этим Л.О. Бутакова в качестве их признаков называет незаметность новизны создаваемого слова и выводимость значения из составляющих его частей [18, с. 123]. Окказионализмы, напротив, связаны больше с эмоциональной стороной: «Окказионализмы обладают повышенной выразительностью… Они, как правило, экспрессивно окрашены (за исключением окказионализмов в сфере терминологической лексики)» [17, с. 22].

М. Ромм, ученик Эйзенштейна, писал, что режиссер «изобрел и ввел в систему термин “мизанкадр”» [19, с. 8]. Он обратил внимание, что, с одной стороны, термин ясный и точный, то есть имеет прозрачную внутреннюю форму, а с другой – дерзкий, поскольку «рассматривает кинематограф как продолжение театра, как его развитие. Мизанкадр есть следующий шаг, более высокий и более сложный по отношению к мизансцене – перевод действия в систему кадров, в монтаж [19, с. 8]. То есть в сложном слове объединились основные театральные и кинематографические сущности [6].

Проанализируем слова, в которых сам Эйзенштейн чувствовал признак новизны, необычности, отхода от узуса и нормы. Их он выделил кавычками. А.Г. Василенко, обобщая работы Б.С. Шварцкопфа, А.А. Зализняка, Б.А. Успенского, пишет о полифункциональности кавычек: «употребление слова в неконвенциональном значении, снятие ответственности, кавычки как показатель своего смысла, показатель “чужого слова” и пр.», удержание читательского внимания на слове, маркирование метафоричности (небуквальности), выделение гетерогенного текста (по отношению к данному), обозначение метаязыка по отношению к языку-объекту [20, с. 194].

Таких закавыченных слов в нашем материале 49: «антипафос», «анфасно», «брунеты», «буквализация», «взаимоотказность», «взлетности», «внеплановость», «внесвязность», «вонзание», «воссияние», «вперерезку», «всевúдение», «вчувствование», «выброшенность», «выведенность», «диагональность», «дожим», «животно»-ритмический, «завораживание», «импрессионистически», «индивидуализирование», «контртеист», «костюмность», «куртизанский», «математизм», «недотянутость», «незакономерность», «обертонно», «отказно», «переживальческий», «перерубание», «плакатность», «полуоткрытость», «предостроумие», «предсмех», «прикованность», «пропеллирующий», «распадочный», «ремарочно», «самоконтраст», «самосмешение», «самощекотание», «сельскость», «уездность», «упертость», «хозяйственница», «чистюльки», «шахматизм», «щелкание».

Причины графического выделения слова могут быть разные, причем зачастую эти причины могут действовать совместно, как, например, в слове «перерубание»: здесь и фактор окказиональности, и фактор метафоричности: «Простое опускание головы было бы слишком упрямо-перпендикулярным “перерубанием” предыдущего потока мыслей» [19, с. 146]. Поэтому предложенная классификация условна.

– Метонимическое употребление, например, «анфасно»: «Очевидно портрету наиболее выгодно висеть “анфасно” по отношению к публике» [19, с. 39]. Анфас может быть изображение человека на портрете, в данном же случае анфасным называется расположение самого портрета.

– Метафорическое употребление, например, «вперерезку»: «…больной все же ухитряется по поводу совершенно иного конкретного действия параллельно ему, “вперерезку” с ним воспроизводить и ту ситуацию, которой он травматически одержим» [19, с. 42]. Слово создано по модели узуальных наречий типа *вперемежку, вперемешку*. В данном случае корень *рез-* актуализирует идею разрезания и соединения кадров через монтирование.

– Словообразование не по узуальной модели деривации, нарушающее морфологию русского языка, неконвенциональное словообразование. Эйзенштейн использует узуальную деривационную модель, но производящим является слово, от которого новообразованная часть речи в русском языке не производится. Например, не образуются наречия от относительных прилагательных, но в идиостиле Эйзенштейна они встречаются. «Обертонный»: «…с другой стороны, “обертонно” играть чувство виноватости» [19, с. 316]; «Ремарочно»: «Перенос действия в экстерьер … хорош, но проведен только сюжетно, “ремарочно”» [19, с. 600]; «Импрессионистически»: «И серо-белая сарапе в кадре – далеко не первое “импрессионистически” схваченное» [19, с. 640]; «Отказно»: «Именно так, последовательно “отказно” … выстраивался первый элемент игры нашей женщины» [19, с. 83].

Также неконвенциональным является образование причастия «пропеллирующий» от существительного *пропеллер* (или от отсутствующего в русском языке глагола *пропеллировать*): «…функция крыла двойная: не только планерно-поддерживающая, но и винтообразно-двигающая – “пропеллирующая”» [19, с. 650].

Другой пример – слово «переживальческий»: «Но есть большая разница в понимании этого слова “почувствовал”. Одно – “переживальческий” термин» [19, с. 115]. Эйзенштейну нужно имя прилагательное, образованное от глагола «переживать», но в русском языке таковое не образуется. Режиссер изобретает его для нужд образовательного процесса. Еще пример – речевая единица «внеплановость»: «Введение в содержание элемента нового измерения всегда вызовет некоторую “внеплановость” оформления» [19, с. 105]. В русском языке есть лексема «внеплановость», образованная от прилагательного «внеплановый». Вероятно, Эйзенштейн создал новую единицу, чтобы разграничить производные от слова «план» как заранее намеченной система последовательных мероприятий, с одной стороны, и системы условного деления кинематографического пространства, с другой.

– Образование потенциальных слов по узуальным моделям деривации. Таких примеров много.

А. Приставочный способ. «Незакономерность»: «Во всех его “незакономерностях”, в кажущейся непоследовательности или необоснованности» [19, с. 27]. «Внесвязность»: «Мы говорили, что подобная фигура сугубо характеризует “внесвязность” ее в общей системе передвижений» [19, с. 310]. «Контртеист»: «Ведь мы же не “контртеисты”» [19, с. 479]. Отмечаем также авторское приставочное новообразование «вчувствование»: «Здесь соединились Гете – великий поэт эмоциональных “вчувствований”, Гете-мыслитель, Гете-естествоиспытатель» [19, с. 336]. Префиксально образовано слово «антипафос»: «В случае с Керенским на том же приеме портретного гротеска карикатуры достигался “антипафос”» [19, с. 347]. С помощью приставки *пред-* образованы потенциальные слова «предостроумие» и «предсмех»: «…мы имеем полное право доискиваться если не “предостроумия”, то “предсмеха”, во всяком случае» [19, с. 494].

Б. Суффиксальный способ – наиболее важный с точки зрения авторского словообразования в языке Эйзенштейна. Можно говорить о продуктивности двух словообразовательных аффиксов: *-ость* и *-ниj*.

Потенциальные слова с суффиксом *-ость*. «Упертость»: «… “упертость” в одну точку», предел угрюмости» [19, с. 37]. «Выведенность»: «Поэтому некото-

рая “выведенность” игры из бытового плана здесь уместна» [19 с. 104]. «Прикованность»: «…по-русски такое образное выражение, как “прикованность”, также отчетливо содержит в себе функциональную формулу-схему» [19, с. 135]. «Диагональность»: «Мейерхольд … увеличивает и расширяет... “задник”, беря “диагональность” за композиционный ключ» [19, с. 604]. «Выброшенность»: «Здесь же их близость будет выражать их общую отдаленность от солдата, “выброшенность” обоих вместе» [19, с. 311].

Отметим лексемы «плакатность» и «взлетность»: «И в-третьих, наконец, мы сами “плакатностью” будем пользоваться именно как таким предельным указателем» [19, с. 363]; «В самом номере, кроме пародирования “взлетности” балерины грузностью клоуна, есть еще и второй элемент» [19, с. 482].

Суффиксальное происхождение имеют слова «уездность» и «сельскость»: «…не название города здесь важно, а “уездность”!» [19, с. 539]; «Пространственно же Буживаль повторяет, несмотря на всю свою “сельскость”, планировку… будуара куртизанки» [19, с. 600]. По этой же модели образовано слово «костюмность»: «…я думаю, что в характере их обработки у Золя все же звучит “костюмность”, принадлежность к другой эре» [19, с. 642].

Потенциальные слова с суффиксом *-ниj*. «Завораживание»: «Недаром на принципе идентичного повтора построены все средства “завораживания”» [19, с. 131]. «Вонзание»: «…дают ощущение … единого общего динамического “вонзания”» [19, с. 149]. «Воссияние»: «Сравнение, предшествующее его “воссиянию”, тоже правильно» [19, с. 155]. «Щелкание»: «И этот случай … заставляет вспомнить извивы животного под влиянием щекотки, в отличие от прерывисто-слитного “щелкания” смеха у человека» [19, с. 498]. Фиксируем как суффиксальное слово «индивидуализирование»: «…подавать толпу “индивидуализирование”».

Интересно происхождение слова «распадочный». У В.В. Виноградова в книге «История слов: Около1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных» есть словарная статья, посвященная лексеме *распад*. Ученый пишет: «Слово *распад* явилось семантическим восполнением более старого слова *распадение* и было вызвано к жизни теми смысловыми осложнениями, которые обозначились в истории глагола *распадаться – распасться*» [21]. И далее: «Слово распад входит в широкий литературный оборот не ранее последних десятилетий XIX в. – начала XX в.» [21]. Эйзенштейн на основе речевой единицы, не зафиксированной словарями, продолжил словообразовательную цепочку, образовав имя прилагательное.

Суффиксальным способом созданы также лексемы «математизм», «шахматизм» с поможью аффикса *-изм.* Примеры: «В них есть сплетение традиций мелодраматического персонажа, не вырастающего в характер, с … “математизмом”, “шахматизмом” Золя» [19, с. 609].

Отмечаем слово с суффиксом *-ациj*: «… “буквализацией” можно все опошлить» [19, с. 548].

Также суффиксальными являются потенциальные слова «хозяйственница» и «чистюльки»: «И по чертам лица этой… “хозяйственницы” уже трудно восстановить, из чего выстраивалась их детская наивность» [19, с. 332]; «У всех такое впечатление – “чистюльки”?» [19, с. 387].

Не фиксируется словарем и прилагательное «куртизанский»: «Она бы принципиально противопоставлялась и диагональному разрешению “куртизанских” сцен» [19, с. 600].

В. Приставочно-суффиксальный способ. «Недотянутость»: «С занавеской будет то, что мы определяли как “недотянутость”» [19, с. 154].

Г. Словосложение. Фиксируем слово с первым корнем *само-*. «Самоконтраст»: «Это … элементы, включенные внутрь самого действия, – некий “самоконтраст” в производимом акте» [19, с. 82]. «Полуоткрытость»: «А как выразится понятие “полуоткрытость” в динамическом чтении?» [19, с. 208]. «Всеви́дение»: «На самых первичных ступенях мы встречаемся с органическим “всеви́дением”» [19, с. 328]. Сложением образовано сложное прилагательное «животно»-ритмический: «Причем основное “животно”-ритмическое начало принадлежит как раз не мелодии, а ритмически обобщенному аккомпанементу» [19, с. 306].

Д. Безаффиксальный способ. «Дожим»: «Раз спародировав, посмотрим, какой еще “дожим” надо сделать» [19, с. 458].

Е. Сложение с одновременной суффиксацией. Отмечаем два слова: «самощекотание» и «самосмешение», которые образовались от глаголов *щекотать* и *смешить* с одновременным присоединением корня *само-*: «После «самощекотания» естественно напрашивается разобрать случай … «самосмешения» собственным остроумием, собственной остротой» [19, с. 501]. Еще пример – слово «взаимоотказность»: «По существу, в перечислении противоречий проявилось чувство необходимости “взаимоотказности” отдельных элементов перехода…» [19, с. 48]. Режиссер образовал неузуальную лексему «отказность» от прилагательного *отказный*, одновременно с этим способом словосложения получилась единица «взаимоотказность».

– Неконвенциональное словоупотребление. В данном случае имеем в виду слово «брунет»: «Но это отнюдь не значит, что ревнивы все “брунеты”» [19, с. 364–365].

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Авторами впервые методом сплошной выборки был исследован текст лекций, прочитанных Эйзенштейном для первого набора студентов ВГИКа в 1933–1934 учебном году.

Был создан словник, который авторы работы характеризуют как перечень окказиональных и потенциальных слов, созданных педагогом и режиссером для нужд учебно-научной деятельности.

Были выявлены внешние и внутренние факторы словопроизводства, доказана мысль об обусловленности речевого творчества как социолингвистическими факторами, так и самой языковой личностью педагога.

Была предложена классификация окказиональных и потенциальных слов с точки зрения способов образования. Было выделено: метонимическое и метафорическое употребление; словообразование не по узуальной модели деривации, нарушающее морфологию русского языка; образование потенциальных слов по узуальным моделям деривации (приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный, безаффиксный способы, словосложение, сложение с одновременной суффиксацией); неконвенциональное словоупотребление.

Употребление окказиональных и потенциальных слов было проиллюстрировано примерами их использования в лекциях, указано на приращение смысла при использовании авторских новообразований.

В результате исследования языковая личность Сергея Эйзенштейна как педагога получила возможность характеризоваться как креативная, использующая внутренние ресурсы языка для активного словотворчества.

Библиографический список


1. Иванов В.И. О новейших теоретических исканиях в области художественного слова. *Научные известия*: сборник. Москва: Государственное Издательство, 1922; Сб. 2: 164–180. Available at: https://www.opojaz.ru/ivanov/ivanov_1-3.html
2. Ивлев Д.Д. ОПОЯЗ. *Краткая литературная энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1968; Т. 5: 448–451.
3. Бондаренко В.А. *Современный отечественный кинематограф и теоретические принципы ОПОЯЗа*. Диссертация … кандидата искусствоведения. Москва, 2009.
4. Иванов В.В. *Очерки по истории семиотики в СССР*. Москва: Наука, 1976. Available at: http://poetica.syllabica.com/ivanov_gl1.html
5. Шкловский В.Б. *Эйзенштейн*. Москва: Искусство, 1976.
6. Пеньковская И.И., Сложеникина Ю.В. Языковые средства кинематографичности в лекционном курсе Сергея Эйзенштейна (1933–1936). *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 440–443.
7. Пеньковская И.И., Сложеникина Ю.В. Принципы, содержание и эволюция учебной программы подготовки кинорежиссеров «Гранит кинонауки» (1933) Сергея Эйзенштейна. *Pan-Art*. 2024; Т. 4, № 4: 279–287.
8. Пеньковская И.И., Сложеникина Ю.В. Эйзенштейн: авторское терминологическое гнездо с вершинным словом «монтаж» (на материале лекций, прочитанных в 1933–1934 гг.). *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 512–515.
9. Сложеникина Ю.В., Пеньковская И.И. Сократический диалог как учебный метод: Сергей Эйзенштейн. *Диалог со временем*. 2025; № 90: 325–341.
10. Жолковский А.К., Щеглов Ю.К. Порождающая поэтика в работах С.М. Эйзенштейна. *Работы по поэтике выразительности: Инварианты – Тема – Приемы – Текст*. Москва: АО Издательская группа «Прогресс», 1996: 37–53.
11. Сложеникина Ю.В. *Терминология в лексической системе: функциональное варьирование*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2006.
12. Горбачевич К.С. Современная нормативная лексикография. *Вестник АН СССР*. 1982; № 1: 77–86.
13. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия, 1935–1940; Т. 1–4.
14. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Ком Книга, 2007.
15. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Потенциальные слова. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Астрель; АСТ, 2001.
16. Эндресен А.А., Янда Л.А. Экспериментальное исследование русских потенциальных глаголов с приставками о- и у-. *Вопросы языкознания*. 2018; № 1: 45–63.
17. Бельчиков Ю.А. Окказионализмы. *Большая российская энциклопедия*: в 35 т. Под ред. Ю.С. Осипова Москва: БРЭ, 2014; Т. 24: 22.
18. Бутакова Л.О. *Морфемика и словообразование современного русского языка*. Омск: Издание ОмГУ; Вариант-Омск, 2010.
19. Эйзенштейн С.М. Режиссура. Искусство мизансцены. *Избранные произведения*: в 6 т. Москва: Искусство, 1966; Т. 4: 11–738.
20. Василенко А.Г. Графически выделенное слово: эволюция художественного приема (на материале творчества Ю. В. Трифонова). *Сибирский филологический журнал*. 2016; № 1: 193–199.
21. Виноградов В.В. Распад и разложение. *История слов: Ок.1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных*. Москва, 1999. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/istorija-slov/232

References

1. Ivanov V.I. O novejshih teoreticheskih iskaniyah v oblasti hudozhestvennogo slova. *Nauchnye izvestiya*: sbornik. Moskva: Gosudarstvennoe Izdatel'stvo, 1922; Sb. 2: 164-180. Available at: https://www.opojaz.ru/ivanov/ivanov_1-3.html
2. Ivlev D.D. OPOYaZ. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968; T. 5: 448-451.
3. Bondarenko V.A. *Sovremennyj otechestvennyj kinematograf i teoreticheskie principy OPOYaZa*. Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2009.
4. Ivanov V.V. *Ocherki po istorii semiotiki v SSSR*. Moskva: Nauka, 1976. Available at: http://poetica.syllabica.com/ivanov_gl1.html
5. Shklovskij V.B. *`Ejzenshtejn*. Moskva: Iskusstvo, 1976.
6. Pen'kovskaya I.I., Slozhenikina Yu.V. Yazykovye sredstva kinematografichnosti v lekcionnom kurse Sergeya `Ejzenshtejna (1933-1936). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 440-443.
7. Pen'kovskaya I.I., Slozhenikina Yu.V. Principy, soderzhanie i `evolyuciya uchebnoj programmy podgotovki kinorezhisserov «Granit kinonauki» (1933) Sergeya `Ejzenshtejna. *Pan-Art*. 2024; T. 4, № 4: 279-287.
8. Pen'kovskaya I.I., Slozhenikina Yu.V. `Ejzenshtejn: avtorskoe terminologicheskoe gnezdo s vershinnym slovom «montazh» (na materiale lekcij, prochitannyh v 1933-1934 gg.). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 512-515.
9. Slozhenikina Yu.V., Pen'kovskaya I.I. Sokraticheskij dialog kak uchebnyj metod: Sergej `Ejzenshtejn. *Dialog so vremenem*. 2025; № 90: 325-341.
10. Zholkovskij A.K., Scheglov Yu.K. Porozhdayuschaya po`etika v rabotah S.M. `Ejzenshtejna. *Raboty po po`etike vyrazitel'nosti: Invarianty – Tema – Priemy – Tekst*. Moskva: AO Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1996: 37-53.
11. Slozhenikina Yu.V. *Terminologiya v leksicheskoj sisteme: funkcional'noe var'irovanie*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
12. Gorbachevich K.S. Sovremennaya normativnaya leksikografiya. *Vestnik AN SSSR*. 1982; № 1: 77-86.
13. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1935-1940; T. 1-4.
14. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Kom Kniga, 2007.
15. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. Potencial'nye slova. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Astrel'; AST, 2001.
16. `Endresen A.A., Yanda L.A. `Eksperimental'noe issledovanie russkih potencial'nyh glagolov s pristavkami o- i u-. *Voprosy yazykoznaniya*. 2018; № 1: 45-63.
17. Bel'chikov Yu.A. Okkazionalizmy. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*: v 35 t. Pod red. Yu.S. Osipova Moskva: BR`E, 2014; T. 24: 22.
18. Butakova L.O. *Morfemika i slovoobrazovanie sovremennogo russkogo yazyka.* Omsk: Izdanie OmGU; Variant-Omsk, 2010.
19. `Ejzenshtejn S.M. Rezhissura. Iskusstvo mizansceny. *Izbrannye proizvedeniya*: v 6 t. Moskva: Iskusstvo, 1966; T. 4: 11-738.
20. Vasilenko A.G. Graficheski vydelennoe slovo: `evolyuciya hudozhestvennogo priema (na materiale tvorchestva Yu. V. Trifonova). *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2016; № 1: 193-199.
21. Vinogradov V.V. Raspad i razlozhenie. *Istoriya slov: Ok.1500 slov i vyrazhenij i bolee 5000 slov, s nimi svyazannyh*. Moskva, 1999. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/istorija-slov/232

*Статья поступила в редакцию 17.09.25*

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-497-501

***Stepanova I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: musicair14@gmail.com*

**FUNCTIONING OF PRECEDENT PHENOMENA IN REGIONAL MASS MEDIA ECOLOGICAL DISCOURSE.** The article focuses on the use of precedent phenomena in regional mass media ecological discourse based on the material of linguistic representation in the social media of Chelyabinsk local ecological project "Razdelyaika" devoted to separate waste collection and recycling. Mass media ecological discourse is defined in the article as a set of oral and written texts on ecological topics presented in the mass media. It is highlighted that one of the linguistic features of such texts is their intertextuality, which is rendered by different types of precedent phenomena – easily recognizable verbal and nonverbal units having certain value and frequently reproduced in the linguocultural community. The analysis shows that over half of all cases of precedent phenomena are represented by precedent phrases, the other types include precedent names, precedent situations and precedent texts. Precedent phenomena in regional mass media ecological discourse are related to such sphere-sources as the sphere of art and culture (music, film, fine art, mythology), the social sphere (politics, sport, public holidays) and the sphere of science (geography, economics). The article reveals different functions performed by precedent phenomena used in regional mass media ecological discourse. Appellative function is associated with motivating the readers to actively participate in the project and is linked to the use of imperative mood in precedent phrases and texts. Informative function of precedent phenomena is supported by the reference to exact calendar dates in the texts of popular songs as well as to the names of holidays. Illustrative function is fulfilled primarily by precedent proper names related to the spheres of art and science, which adds expressivity to the whole utterance. Precedent phenomena fulfilling evaluative function provide certain assessment of the project participants and of the notion of time.

*Key words:* **precedent phenomena, precedent name, precedent phrase, precedent text, precedent situation, mass media ecological discourse**

***И.В. Степанова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: musicair14@gmail.com*

# ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ МАССМЕДИЙНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье изучаются функциональные аспекты использования прецедентных феноменов в региональном массмедийном экологическом дискурсе. Практическим материалом послужили публикации в социальных медиа г. Челябинска о региональном экологическом проекте «Разделяйка», посвященном раздельному сбору и переработке отходов. Массмедийный экологический дискурс определяется как совокупность текстов на актуальные экологические темы в средствах массовой информации. Прецедентные феномены рассматриваются как широко известные вербальные и невербальные единицы, легко воспроизводимые в речи представителей лингвокультурного сообщества и выполняющие различные функции в массмедийном дискурсе. Отмечается, что апеллятивная функция свойственна прецедентным высказываниям и текстам со значением императива. Информативная функция обусловлена отсылками на конкретные календарные даты, фигурирующие в прецедентных текстах популярных песен и коррелирующие с названиями праздничных дней. Иллюстративная функция реализуется преимущественно прецедентными именами собственными представителей сферы искусства и науки. Оценочная функция связана с прецедентными феноменами из области философии, мифологии и кино.

*Ключевые слова:* **прецедентные феномены, прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст, прецедентная ситуация, массмедийный экологический дискурс**

Тематика защиты окружающей среды, сохранения и рационального использования природных ресурсов, экологического состояния природно-территориальных комплексов занимает значительное место в ряду социальных проблем, изучаемых не только фундаментальной наукой, но и поднимаемых для широкого общественного обсуждения в средствах массовой информации. Различные виды хозяйственной и промышленной деятельности человека зачастую оказывают негативное воздействие на экосистему планеты, что приводит к необходимости глубокого осмысления многих аспектов взаимодействия природы и общества. В условиях системного экологического кризиса «возникновение экологического дискурса относится к числу знаковых для культуры явлений и теснейшим образом связано с формированием экологического сознания, рефлексией по поводу экологической ситуации и представлениями о стратегиях решения экологических проблем» [1, с. 3]. Тексты различных жанров, тематически связанные с вопросами экологии, в полной мере отражают специфику ценностных ориентаций современного человека, актуализируют экологическую проблематику, способствуют формированию экологической культуры населения, в связи с чем их изучение приобретает значимость и актуальность для современной лингвистики.

Основной целью настоящего исследования является определение специфики функционирования прецедентных феноменов в региональном массмедийном экологическом дискурсе.

Объектом выступает массмедийный экологический дискурс регионального уровня, рассматриваемый на материале Челябинской области, репрезентированный текстами публичного канала в мессенджере Телеграм, посвященного местному экологическому проекту по раздельному сбору мусора «Разделяйка»,

который действует в Челябинске и Челябинской области с 2017 года. Ключевой темой изучаемого регионального массмедийного экологического дискурса является проблематика, связанная с различными аспектами раздельного сбора вторсырья и его переработки, основной целью – экологическое просвещение широкой общественности, формирование у потребителей информации новой поведенческой модели в отношении к проблеме загрязнения окружающей среды, повышение осведомленности об организационных и технологических возможностях переработки различных материалов (пластик, стекло, жесть, алюминий, электроника, бумага).

Поставленная цель предполагает решение ряда задач: 1) уточнить основные теоретические понятия: «массмедийный экологический дискурс», «прецедентный феномен»; 2) представить научную классификацию прецедентных феноменов, дать их краткую общую характеристику; 3) составить картотеку прецедентных единиц, выявленных в региональном массмедийном экологическом дискурсе; 4) классифицировать полученный языковой материал в соответствии с типом прецедентной единицы; 5) определить сферы-источники изучаемых прецедентных феноменов; 6) выявить функции, выполняемые прецедентными феноменами в экологическом дискурсе; 7) систематизировать полученные данные в рамках типологии выполняемых прецедентными феноменами функций, провести их комплексный лингвистический анализ.

Научная новизна работы определяется тем, что в качестве объекта исследования выступает региональный уровень массмедийного экологического дискурса, недостаточно полно изученный на современном этапе развития лингвистических исследований, а также обусловливается спецификой ранее не изученного практического языкового материала, рассматриваемого в рамках узкого тематического направления, связанного с лингвистическим сопровождением в социальных медиа ежемесячной экологической акции по сбору вторсырья от жителей города Челябинска и Челябинской области.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в более глубоком осмыслении и лингвистическом изучении ключевых характеристик массмедийного экологического дискурса на региональном уровне (включая и категорию прецедентности), что может существенно дополнить и уточнить теоретические положения и научные концепции, относящиеся к результатам изучения национального и глобального экологического дискурса.

Практическую значимость заключается в подробном рассмотрении узкой проблематики регионального массмедийного экологического дискурса, связанной с утилизацией отходов и их переработкой, в обобщении предпочтений в выборе прецедентных феноменов и их источников, отражающих ценностные ориентации потребителей информации, в выявлении конкретных коммуникативно-прагматических функций, выполняемых прецедентными феноменами в изучаемом дискурсе, а также в возможности применения полученных результатов для определения эффективности речевого воздействия на аудиторию телеграм-канала.

Для решения поставленных в исследовании задач применялся комплексный подход к обоснованию научных методов исследования. С использованием приема сплошной выборки из всего массива текстов, репрезентирующих региональный массмедийный экологический дискурс, были извлечены контексты, содержащие тот или иной прецедентный феномен. Для выявления типа прецедентного феномена, уточнения его источника, определения выполняемой им функции были применены такие методы, как метод контекстуального анализа, интерпретативный метод, описательный метод, метод компонентного анализа (для выявления содержательной значимости конкретной прецедентной единицы). С целью уточнения процентного соотношения типов прецедентных феноменов и их источников, а также при распределении полученных данных по типам функций, выполняемых ими в массмедийном экологическом дискурсе, использовались метод классификации, метод количественных подсчетов.

Рассмотрим основные научные понятия в изучаемой области исследования.

В лингвистических исследованиях экологический дискурс определяется как «совокупность устных и письменных текстов различных функциональных стилей и жанров, обусловленных ситуацией общения на экологические темы» [2, с. 4]. В работе Е.В. Ивановой показано, что экологический дискурс является неоднородным с точки зрения функционально-стилевой дифференциации. В предложенной исследователем типологии экологического дискурса наряду с научным, религиозно-проповедческим, художественным и бытовым выделен медийный экологический субдискурс, «в рамках которого исследуются преимущественно тексты, созданные журналистами и распространяемые посредством прессы, телевидения, радио, интернета» [2, с. 7].

В данной статье мы оперируем понятием «массмедийный экологический дискурс» и придерживаемся определения А.В. Зайцевой, которая рассматривает массмедийный экологический дискурс как «совокупность устных и письменных текстов средств массовой информации (периодической печати, радио, телевидения, Интернета) на актуальные экологические темы» [3, с. 119]. Согласно полевой структуре экологического дискурса, массмедийный экологический дискурс находится в зоне ближней периферии (ближняя околоядерная зона) относительно ядра поля, представленного научным экологическим субдискурсом [3, с. 69].

При отборе языкового материала для практического исследования экологического дискурса мы руководствовались широким подходом, который подразумевает использование для анализа не только научных текстов, созданных специалистами, но и других текстов с экологической тематикой, встречающихся в различных коммуникативно-речевых сферах [3, с. 28]. В рамках настоящего исследования мы изучили содержание более 500 постов, опубликованных в телеграм-канале «Разделяйка | Челябинск» на протяжении трех лет в период с 2022 по 2025 год.

Анализ лингвистических характеристик текстов публикаций телеграм-канала «Разделяйка | Челябинск» позволил установить, что наряду с применением разного рода метафор, языковой игры, лингвокреативного словообразования и других особенностей на различных языковых уровнях, в текстах изучаемого регионального экологического дискурса частотно применяются прецедентные феномены. Этот показатель в целом соотносится с результатами других исследований, например, А.В. Зайцева указывает на «высокую степень аллюзивности и интертекстуальности, характерную для массмедийного экологического дискурса, которая выражается в скрытом или явном цитировании хорошо знакомых реципиентам фрагментов текстов (известных кинофильмов, популярных песен, рекламы)» [3, с. 129].

Прецедентными считаются феномены, которые хорошо известны всем представителям национально-лингво-культурного сообщества, актуальны в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане, обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного сообщества [4, с. 44–45]. В рамках текущего исследования мы придерживаемся общепринятой классификационной модели прецедентных феноменов, которая включает прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст, прецедентную ситуацию.

*Прецедентное имя* определяется как индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, или с прецедентной ситуацией; сложный знак, обладающий набором дифференциальных признаков, к которым и осуществляется апелляция в коммуникации [5, с. 83]. *Прецедентное высказывание* – это репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица; неоднократно воспроизводится в речи носителей языка [5, с. 83]. К числу прецедентных высказываний относятся цитаты из текстов различного характера, афоризмы, крылатые слова, пословицы, поговорки [6, с. 178]. *Прецедентный текст* представляет собой «законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; прецедентный текст хорошо знаком любому среднему члену национально-лингво-культурного сообщества; обращение к прецедентному тексту многократно возобновляется в процессе коммуникации через связанные с этим текстом прецедентные высказывания или прецедентные имена» [4, с. 47–48]. *Прецедентная ситуация* выступает как некая «эталонная», «идеальная» ситуация, связанная с набором определенных коннотаций, когда-либо бывшая в действительности или принадлежащая виртуальной реальности созданного человеком искусства [4, с. 47, 60].

Важным аспектом при анализе прецедентных феноменов выступает определение сферы-источника конкретной прецедентной единицы. Для обобщения полученных данных о самых разноплановых источниках прецедентных единиц нам представляется целесообразным применить в нашем исследовании подход Е.А. Нахимовой, согласно рабочей классификации которой выделяются следующие группы источников: 1) социальная область (политика, экономика, образование, развлечения, медицина, война, криминал, спорт); 2) область искусств (литература, театр и кино, изобразительные искусства, музыка, мифология и фольклор); 3) область науки (математика, физика, химия, биология, история, география, физиология); 4) область религии [7, с. 89–90].

Основной целью проводимого исследования является выявление функций применения прецедентных феноменов в региональном массмедийном экологическом дискурсе. В научной литературе предлагаются различные подходы к типологии функций прецедентных феноменов в различных видах дискурса и текста, что свидетельствует о полифункциональности изучаемого явления. Так, на основе анализа англоязычных новостных статей были выделены четыре функции прецедентных феноменов: прагматическая, номинативная, информативная и моделирующая [8]. Классификация Е.А. Нахимовой включает семь функций прецедентных феноменов: оценочную, моделирующую, эстетическую, прагматическую, людическую, парольную, эвфемистическую [7]. В типологии Г.Г. Слышкина выделяется четыре функции: номинативная, парольная, персуазивная и людическая [8]. Для задач настоящего исследования считаем возможным экстраполировать на изучаемый материал массмедийного дискурса развернутую классификацию функций интертекстуальных связей, выдвинутую Е.В. Михайловой в результате изучения феномена интертекстуальности на материале научного дискурса [9]. Выделенные автором функции включают: 1) референционную с такими разновидностями, как информативная, экспланативная, апеллятивная; 2) оценочную, которая подразделяется на критическую и эмпатическую разновидности; 3) этикетную и 4) декоративную, включающую иллюстративную и репрезентативную разновидности [9].

Комплексный лингвистический анализ регионального массмедийного экологического дискурса привел к выводу, что прецедентные феномены выполняют четыре основные функции. С помощью метода количественных подсчетов было установлено, что наибольшую распространенность имеет референционная функция (в 63% случаев применения прецедентных феноменов, из них 35% приходится на долю апеллятивной функции и 28% – информативной), далее в

порядке уменьшения встречаемости следуют декоративная в ее иллюстративной разновидности (20%) и оценочная (17%) функции.

Рассмотрим далее примеры прецедентных феноменов, выполняющих указанные функции, проследим реализацию каждой функции в конкретных контекстах экологического дискурса, определим тип прецедентной единицы (прецедентное имя/ высказывание/ текст/ ситуация) и установим источник прецедентного феномена.

Преобладание **апеллятивной функции**, которая встречается в 35% контекстов от общего числа случаев применения прецедентных феноменов в нашем материале, неслучайно и обусловлено тем, что в качестве основной коммуникативно-прагматической функции массово-информационных текстов, к которым можно отнести и тексты изучаемого регионального экологического дискурса, выступает агитационно-пропагандистская. Первоочередной задачей проекта «Разделяйка» является привлечение массовой аудитории к участию в различных мероприятиях и акциях, что на языковом уровне реализовано за счет использования императивных конструкций и прецедентных девизов (слоганов), использующихся в других социальных областях. Так, прецедентная фраза из спортивного дискурса, сигнализирующая участникам соревнований по легкой атлетике о начале забега, используется в неизмененном виде в заголовке ***«На старт… Внимание… Марш!»*** (19.08.22). В публикации речь идет о приглашении участников на состязательное мероприятие по так называемым нормам РСО (раздельный сбор отходов), которое предполагает выполнение таких заданий, как сортировка вслепую, сортировка на скорость, бег в биг-бэгах и др.

Традиционные девиз и отзыв пионеров в заголовке поста от 20.05.24 ***«Будь готов! – Всегда готов!»*** отсылает реципиента к общественно-политическому прецедентному феномену, связанному с Днем пионерии, который был учрежден 19 мая 1922 года и праздновался в Советском Союзе вплоть до 1991 года. Члены Всесоюзной пионерской организации имени Ленина (дети в возрасте от 9 до 14 лет) активно участвовали в общественной жизни страны, в том числе соревновались в сборе макулатуры и металлолома. Эта прецедентная ситуация наряду с прецедентным именем находит отражение и в тексте самой статьи: «*Мы, конечно, не пионеры, но вторсырье принять у вас готовы. И сдать его на переработку на завод*».

Результаты проведенного анализа показывают, что в региональном экологическом дискурсе можно найти обращение и к англоязычным прецедентным высказываниям. Так, довольно оригинально звучит предложение ***«Поэтому не спрашивайте, будет ли акция на точке, спрашивайте, что сделать, чтобы она была!»*** (16.05.24). Использование дважды повелительного наклонения глагола «спрашивать», бессоюзная связь параллельных конструкций, сохранение антитезы и хиазма позволяет нам сделать вывод о том, что, вероятнее всего, фраза представляет собой квазицитацию оригинального фрагмента текста из инаугурационной речи Дж.Ф. Кеннеди, 35-го президента США: *"Ask not what your country can do for you, ask what you can do for your country"* (Не спрашивай, что твоя страна может сделать для тебя. Спроси себя, что ты можешь сделать для нее). Очевидно, что данный трансформированный девиз апеллирует к аудитории подписчиков, призывая их занять активную гражданскую позицию в отношении к проблеме утилизации мусора.

В заголовке поста о ходе подготовки к очередной акции «Разделяйки» содержится прецедентное высказывание на английском языке ***Show must go on*** (12.07.23), традиционно заключающее в себе ключевой принцип театрального мира (и шире, шоу-бизнеса): продолжать представление, несмотря ни на что. Вместе с тем, начиная с 90-х годов XX века, данная фраза в общемировой массовой культуре неразрывно ассоциируется с именем вокалиста британской рок-группы Queen Фредди Меркьюри и, в частности, с его исполнением одноименной песни во время записи студийного альбома «Innuendo» (1991). Использование англоязычного высказывания не только привлекает читателя музыкально-культурными ассоциациями, но и подчеркивает целеустремленность организаторов, их надежду на проведение мероприятия вопреки возникающим сложностям, таким как неподходящая погода, недостаток добровольных пожертвований, отсутствие должного количества волонтеров.

Песенный дискурс послужил источником другого прецедентного феномена, использованного в трансформированном виде в одной из публикаций-приглашений на заключительную акцию в уходящем календарном году. Прецедентный текст песни новогодней рекламы известного напитка «Праздник к нам приходит» (Holidays are coming, 1996) в соответствии с целями и задачами «Разделяйки» претерпевает контекстуальное преобразование: ***«Праздник к нам приходит, праздник к нам приходит… пора расхламляться!»*** (11.12.23). Экспрессивный разговорный глагол, передающий суть всего экологического движения по раздельному сбору и утилизации отходов, а также знакомый музыкальный мотив, вызывающий прямую ассоциацию с праздником и ожиданием чуда, призваны вызвать у читателей телеграм-канала непременное желание участвовать в кампании.

Чуть менее трети всех примеров прецедентных феноменов используются в **информативной функции**, широкая распространенность которой в анализируемом региональном массмедийном экологическом дискурсе логично соотносится с тем, что одной из ключевых коммуникативно-прагматических функций массово-информационных текстов в целом выступает информационная функция. В публикациях телеграм-канала информирование преимущественно касается упоминания конкретного времени и места проведения ежемесячных акций по раздельному сбору вторсырья или иных дополнительных акций и мероприятий, в связи с чем в текстах используются прецедентные единицы, так или иначе связанные с определенными календарными датами.

Ярким источником прецедентных высказываний в этой группе являются праздничные и спортивные слоганы, использующиеся в социальной сфере. Так, отсылку к традиционному празднику Первомая (День международной солидарности трудящихся, с 1992 года – Праздник весны и труда) находим в заголовке *«**Мир! Труд! Май и Разделяйка!»*** (17.05.25). Национально-прецедентное высказывание-слоган советского времени дополнено названием проекта; контекстуальное расширение обусловлено тем, что одна из очередных акций проводится в мае. В заголовке поста об июньской акции ***«Жаркая. Летняя. Твоя»*** (17.06.24) наблюдаем вариант трансформации по типу субституции. Исходным прецедентным выражением служит девиз XXII Олимпийских зимних игр в Сочи в 2014 году «Жаркие. Зимние. Твои», который видоизменяется в новом слогане на лексическом уровне (замена прилагательного, указывающего на конкретный временной период проведения мероприятия) и на морфологическом уровне (изменение в категории числа).

Достаточно широко в качестве источников прецедентных высказываний в региональном массмедийном экологическом дискурсе применяются тексты песен, популярных в 90-е гг. XX века. Так, первая строка припева из хита группы «Иванушки International» «Тополиный пух» (муз. И. Матвиенко, сл. М. Андреева) появляется в трансформированном виде в таких заголовках, как ***«Тополиный пух, жара… и май!»*** (31.05.23), ***«Тополиный пух, жара, июнь. И Разделяйка»*** (14.06.25). Прецедентная песня-хит «Третье сентября» (муз. И Крутого, сл. И. Николаева), впервые прозвучавшая в исполнении Михаила Шуфутинского в 1993 году, используется для анонсирования акции, намеченной для проведения в соответствующий день календаря: ***«Я календарь переверну… и снова «Разделяйка»*** (02.09.23). Подобное цитирование текстов массовой культуры, на наш взгляд, несомненно способствует более легкому запоминанию важных дат проведения мероприятий по раздельному сбору вторсырья.

Информативную функцию могут выполнять и устойчивые выражения разговорного характера, также использующиеся в трансформированном виде. Например, в объявлении о благотворительном сборе подарков к Новому году для пожилых людей упоминается наименование акции ***«Радость в старость»*** (07.12.24). Исходная прецедентная фраза «старость не в радость» обладает негативной оценочностью, вызывает ассоциации с одиночеством и унынием, однако в результате языковой игры (за счет взаимной перестановки существительных) приобретает совершенно иное звучание. Нельзя не отметить и иконическую составляющую данной публикации, которая наряду с простым информированием подкрепляет и усиливает положительный образ: зеленым шрифтом на информационном плакате перечислены различные варианты возможных подарков (чай, носки, кружки, полотенце, крем для рук и т. д.), причем графический рисунок строк организован в виде фигуры новогодней елочки, под которой расположены коробки с праздничными подарками. В посте с заголовком «Куда сдать елку» (12.01.25) находим информацию о проведении акции ***«Елки не палки»***, название которой является квазицитацией просторечного выражения-эвфемизма «елки-палки», выражающего досаду, разочарование, сожаление. Структурное трансформирование исходной экспрессивной единицы полностью изменяет и ее семантическое значение, что соотносится с дальнейшей информацией о возможности переработки хвойной древесины для изготовления мульчи или ароматических саше.

**Иллюстративная функция**, реализацию которой находим в каждом пятом случае употребления прецедентных единиц, предполагает использование с декоративной целью в одном типе дискурса (в нашем случае в экологическом массмедийном дискурсе) прецедентного феномена, принадлежащего иному типу дискурса, иному жанру или стилю [9]. Другими словами, в данном случае имеет место некоторое несоответствие, контраст, эффект неожиданности.

Например, в публикации о важном значении «Разделяйки» для сохранения чистоты окружающего мира приводится аллюзивное имя собственное итальянского художника XVI века: *«Если бы **Джузеппе Арчимбольдо** писал свои картины в 21 веке, то выглядели бы они, вероятно, так»* (07.05.24). Живописец известен знаменитыми портретами-аллегориями, такими, например, как «Портрет императора Рудольфа II в образе Вертумна», облик которого составлен из плодов, цветов и злаков. В дополнение к использованию на вербальном уровне универсально-прецедентного антропонима из области изобразительного искусства, на иконическом уровне видим портретное изображение мужской головы, сгенерированное искусственным интеллектом, «собранное» из использованных пластиковых бутылок, консервных банок, пакетов с мусором и других видов отходов, что наглядно иллюстрирует имеющийся резкий диссонанс между «высоким» искусством и такой «неприглядной» проблемой, как мусор.

Иллюстративная функция прецедентного феномена, также основанная на дискурсивно-жанровом несоответствии, наблюдается и в следующем тексте, задействующем национально-прецедентное имя собственное: ***«Наступает период, когда хочется улыбаться просто так. Почти как Николай Басиленко**)))»* (10.02.25). Текст публикации сопровождают два изображения: 1) фото популярного в соцсетях блогера-миллиардера, известного своими роликами с жизнеутверждающими и добрыми пожеланиями, и 2) скриншот банковского приложения, показывающий, как мало собрано денег на проведение очередной

акции. Явный контраст между ключевыми дифференциальными признакам прецедентного имени улыбающегося блогера, к которым относятся такие характеристики, как оптимизм и финансовая состоятельность, и ограниченностью бюджета «Разделяйки», а также в целом между уровнем значимости экологических проблем и «несерьезностью» тематики блогера, очевиден.

Применение прецедентных феноменов с целью проиллюстрировать проблематику финансовой поддержки проекта, находящегося в текущий момент на самообеспечении, находим и в других контекстах, например: ***«Без этого бюджета мы с вами, конечно, не погибнем сейчас, как цивилизация острова Пасхи, но акции проводить не сможем»*** (12.03.25). Использование прецедентного топонима наряду с сопутствующим изображением монолитных каменных статуй (моаи) актуализирует прецедентную ситуацию экологической катастрофы, которая привела к краху древней цивилизации, помогая тем самым продемонстрировать негативные последствия отсутствия средств для реализации проекта. В другой публикации упоминание прецедентного феномена ***закона Парето*** – универсального принципа дисбаланса между вложенными ресурсами и полученными результатами, названного в честь итальянского экономиста и социолога Вильфредо Парето, используется не только для оригинальной констатации статистических фактов по различным типам категорий вторсырья, но и для описания финансовых сложностей проекта: «20% сбора нам не хватит для проведения акции» (17.04.25).

***Оценочная функция*** прецедентных феноменов, обнаруживаемая в 17% контекстов, обусловлена тем, что в массово-информационных текстах экологического дискурса содержится эмоционально-экспрессивная информация, которая характеризуется открытой оценочностью [3, с. 130]. Анализ позволил установить, что случаи использования прецедентных феноменов в ***эмпатической*** разновидности оценочной функции преобладают над числом прецедентных единиц, используемых с целью критической оценки описываемых событий. В целом стоит отметить незаурядный оптимизм активистов и организаторов проекта, их умение, несмотря на все возникающие сложности и препятствия, оценивать, как свою работу, так и посильный вклад рядовых участников исключительно в положительном ключе, таким образом намечая дальнейшую перспективу развития проекта и вдохновляя аудиторию подписчиков телеграм-канала на активное участие в нем.

В качестве примера рассмотрим публикацию о закрытии Экоцентра, расположенного непосредственно в центре города и в течение ряда лет успешно объединявшего в себе функции а) общественного пространства для проведения просветительских лекций, волонтерских встреч, иных культурных мероприятий; б) основной площадки для проведения акций по раздельному сбору отходов и в) собственно склада собранного вторсырья. В заголовке ***«Все течет, все меняется, Экоцентр закрывается!»*** (12.07.23) содержится в каноническом виде универсально-прецедентное высказывание, приписываемое древнегреческому философу, основоположнику диалектики Гераклиту, функция которого заключается в том, чтобы продемонстрировать определенную долю спокойствия и уверенности в восприятии и оценке организационных перемен, происходящих не в лучшую сторону.

Прецедентное устойчивое выражение в предложении *«Акции, **как в старые добрые времена**!»* (16.07.23) также положительно оценивает ситуацию с необходимостью проведения уличных акций на временных городских площадках в отсутствие постоянного пункта приема вторсырья, несмотря на все связанные с этим неудобства. В другом примере в оценочной функции используется прецедентное имя, сферой-источником которого изначально послужила древнегреческая мифология, где Кайрос – это бог удачи, счастливого мгновения: *«И вот **Кайрос** сложился, и время реализации этой идеи пришло»* (13.01.25). Стоит отметить, что данная лексема применяется и в профессиональной коммуникации, например, в тайм-менеджменте, обозначая промежуток времени, который лучше всего подходит для выполнения определенной задачи. Это значение и реализуется далее в тексте, где речь идет о долгожданном моменте, когда возникшая когда-то ранее идея о переработке хвои в мульчу воплотилась на практике.

Как видим, эмпатическая разновидность оценочной функции в основном сопряжена с философским восприятием категории времени, в то время как **критическая разновидность** затрагивает преимущественно оценку категории деятеля: людей, так или иначе связанных с проектом. В качестве примера рассмотрим подпись к фотографии ***«Я сегодня вам принес не букет из алых роз»*** (30.04.23). На вербальном уровне видим трансформированную цитату из популярной песни «Ландыши» (1958, муз. О. Фельцмана, сл. О. Фадеевой): «Ты сегодня мне принес не букет из пышных роз», в которой замена эпитета (пышных – алых), вполне вероятно, обусловлена другим прецедентным для советской песенной культуры текстом «Миллион роз» (1982, муз. Р. Паулса, сл. А. Вознесенского). Снимок, на котором волонтер держит в руках импровизированный «букетик» из пластиковых трубочек-соломинок для питья напитков, собранных на пришкольной территории, актуализирует прецедентную ситуацию выдачи бесплатного молока в индивидуальной упаковке (200 мл) в рамках программы «Школьное молоко» для учащихся начальных школ в Челябинской области. В результате ироничное переосмысление исходной цитаты из текста песни подчеркивает отрицательную оценку описываемой действительности.

Одна из основных сложностей в организации регулярных кампаний по раздельному сбору отходов связана с недостаточным числом волонтеров, желающих принять активное участие в акции, а также малым количеством мужчин, помощь которых особенна важна при погрузке мешков собранного вторсырья в грузовые машины по окончании акции. Сразу два прецедентных феномена, ярко раскрывающих эти проблемы в критическом ключе, встречаем в следующем контексте: ***«Где-то, как в джазе, только девушки, а где-то один за всех»*** (17.11.23). Сферой-источником обоих отсылок послужил кинематограф, а именно: комедийный фильм Б. Уайлдера с участием М. Монро (в роли Душечки) «В джазе только девушки» (США, 1959 г.) и музыкально-приключенческий фильм с участием М. Боярского «Д'Артаньян и три мушкетера» (СССР, 1978), в котором и прозвучал прецедентный для русскоязычного культурного пространства девиз мушкетеров: «Один за всех, и все за одного», использованный в медиадискурсе в усеченном виде.

Подводя итог вышесказанному, в заключение отметим, что в рамках проведенного исследования были впервые изучены некоторые особенности лингвистического сопровождения экологического проекта в социальных медиа г. Челябинска. Из общего объема текстов массмедийного экологического дискурса представленного регионального телеграм-канала была проведена выборка контекстов, содержащих прецедентные феномены различных типов, определены источники выявленных прецедентных имен, высказываний, текстов, ситуаций, выполнен анализ функционирования прецедентных феноменов в экологическом дискурсе, описаны особенности их лингвистической реализации, приведены количественные данные.

Проведенное исследование позволяет сделать несколько выводов относительно функционирования прецедентных феноменов различных типов в региональном массмедийном экологическом дискурсе.

Установлено, что более половины всех случаев использования прецедентных единиц в региональном массмедийном экологическом дискурсе относятся к категории прецедентных высказываний (55%), равномерно представлены такие виды прецедентных феноменов, как прецедентные имена (17%) и прецедентные ситуации (17%), а наименьшую долю в изучаемом дискурсе занимают прецедентные тексты (11%). Стоит отметить при этом, что зачастую в одном контексте словоупотребления можно наблюдать одновременное фигурирование нескольких типов прецедентных единиц, поскольку прецедентное имя собственное в сознании реципиента может легко связываться с прецедентной ситуацией или конкретным текстом, а прецедентное высказывание может вызывать в памяти определенную прецедентную ситуацию, в которой данное высказывание традиционно применяется.

Анализ прецедентных феноменов позволил выявить, что доминирующей сферой-источником прецедентных феноменов в анализируемом дискурсе послужила область искусств. Она составила 63% от общего числа прецедентных единиц и включает в себя отсылки преимущественно к массовой культуре (82%) и небольшое количество упоминаний, относящихся к классической мировой культуре (18%). Чуть менее трети проанализированных прецедентных феноменов имеют своим источником социальную область (31%), а к области науки относится лишь 6% от общего числа выделенных прецедентных единиц.

Обобщая результаты анализа функциональных аспектов применения прецедентных феноменов в региональном массмедийном экологическом дискурсе, отметим, что ключевыми функциями выступают апеллятивная (35% от общего количества примеров), при которой прецедентные единицы призваны способствовать побуждению аудитории к активным действиям в защиту окружающей среды, и информативная (28%), имеющая своей целью формирование экологической культуры населения посредством повышения осведомленности в соответствующих вопросах. Менее частотно представлены иллюстративная функция (20%), в рамках которой прецедентные единицы выступают в качестве орнаментального украшения речи, эмоционально усиливающего аргументацию в пользу занимаемой автором позиции [5, с. 101], и оценочная функция (17%), при которой использование прецедентных феноменов способствует эксплицированию оценки описываемой в дискурсе ситуации.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Перспективным для данного исследования представляется дальнейшее изучение лингвистических особенностей репрезентации регионального экологического проекта «Разделяйка» в социальных медиа г. Челябинска, что позволит выявить ценностные доминанты в сознании современного человека и проанализировать их языковую реализацию в региональном массмедийном экологическом дискурсе в аспектах лингвопрагматики и лингвокреативности.

Библиографический список

1. Созинов А.В. *Экологический дискурс: глобальный, национальный и региональный уровни (историко-культурологический анализ)*. Автореферат диссертации … кандидата культурологии. Краснодар, 2011.
2. Иванова Е.В. *Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе (на материале медийных текстов)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Челябинск, 2007.

3. Зайцева А.В. *Типология текстов экологического дискурса ФРГ*. Диссертация … кандидата филологических наук. Смоленск, 2014.
4. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*: курс лекций. Москва, 2002.
5. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентные имена и прецедентные высказывания как символы прецедентных феноменов. *Язык. Сознание. Коммуникация*. 1997; Выпуск 1: 82–103.
6. Терских М.В., Шабан Ю.И. Поликодовые инструменты интертекстуальности в социальной рекламе. *Коммуникативные исследования*. 2018; № 3 (17): 172–191.
7. Нахимова Е.А. *Прецедентные имена в массовой коммуникации*: монография. Екатеринбург, 2007.
8. Голутвина А.В., Бабина Л.В. Функционирование прецедентных феноменов в современных англоязычных новостных статьях. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 12 (90), Ч. 2: 282–285.
9. Михайлова Е.В. *Интертекстуальность в научном дискурсе: на материале статей*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 1999.

References

1. Sozinov A.V. *`Ekologicheskij diskurs: global'nyj, nacional'nyj i regional'nyj urovni (istoriko-kul'turologicheskij analiz)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'turologii. Krasnodar, 2011.
2. Ivanova E.V. *Metaforicheskaya konceptualizaciya prirodnyh katastrof v `ekologicheskom diskurse (na materiale medijnyh tekstov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2007.
3. Zajceva A.V. *Tipologiya tekstov `ekologicheskogo diskursa FRG*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Smolensk, 2014.
4. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*: kurs lekcij. Moskva, 2002.
5. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Bagaeva D.V. Precedentnye imena i precedentnye vyskazyvaniya kak simvoly precedentnyh fenomenov. *Yazyk. Soznanie. Kommunikaciya*. 1997; Vypusk 1: 82-103.
6. Terskih M.V., Shaban Yu.I. Polikodovye instrumenty intertekstual'nosti v social'noj reklame. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2018; № 3 (17): 172-191.
7. Nahimova E.A. *Precedentnye imena v massovoj kommunikacii*: monografiya. Ekaterinburg, 2007.
8. Golutvina A.V., Babina L.V. Funkcionirovanie precedentnyh fenomenov v sovremennyh angloyazychnyh novostnyh stat'yah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 12 (90), Ch. 2: 282-285.
9. Mihajlova E.V. *Intertekstual'nost' v nauchnom diskurse: na materiale statej*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 1999.

*Статья поступила в редакцию 16.09.25*

УДК 82-1/-9 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-501-503

***Zheng Guangjie,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: ouliya0920@163.com*

**TABOOED THEMES IN MODERN RUSSIAN CHILDREN'S LITERATURE.** The article examines the evolution of taboo topics in Russian children's literature of the 21st century. It analyzes the transition from the Soviet educational model, which operated within ideological constraints, to a new paradigm, actively developed by Belarusian writers A. Zhvalevsky and E. Pasternak. Based on the material of their main works ("I Want to Go to School!," "While I'm on the Edge," "Look Here," "The 52nd of February," "Death to the Dead Souls!", "Minus One," etc.), a conscious rejection of taboos on discussing complex problems of adolescence, such as drug addiction, suicide, bullying, sexuality, and death, is demonstrated. The conclusion is made about the necessity of a direct and honest dialogue with the young reader for literature to fulfill not only an entertaining and educational but also a socio-therapeutic function.

*Key words:* **tabooed themes, children's literature, adolescent literature, A. Zhvalevsky, E. Pasternak, modern prose, literary analysis**

***Чжэн Гуанцзе,*** *канд. филол. наук, доц., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюй Чжоу, E-mail: ouliya0920@163.com*

# ТАБУИРОВАННЫЕ ТЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается эволюция табуированных тем в русской детской литературе XXI века. Анализируется переход от советской воспитательной модели, действовавшей в рамках идеологических ограничений, к новой парадигме, активно разрабатываемой белорусскими писателями А. Жвалевским и Е. Пастернак. На материале их главных произведений («Я хочу в школу!», «Пока я на краю», «Типа смотри короче», «52-е февраля», «Смерть мертвым душам!», «Минус один» и др.) демонстрируется сознательный отказ от табу на обсуждение сложных проблем подросткового возраста, таких как наркомания, суицид, буллинг, сексуальность, смерть. Делается вывод о необходимости прямого и честного диалога с юным читателем для выполнения литературой не только развлекательной и воспитательной, но и социально-терапевтической функции.

*Ключевые слова:* **табуированные темы, детская литература, подростковая литература, А. Жвалевский, Е. Пастернак, современная проза, художественный анализ**

Современная русская детская литература отличается разнообразием жанров. Авторы не только заимствуют формы из взрослой литературы, но и создают гибридные жанры. Популярностью пользуются развлекательные жанры, такие как детективы, любовные романы для девочек, фантастика и фэнтези, которые привлекают юных читателей. В лучших книгах такого типа (а их немало) писатели «камуфлируют» за внешним антуражем приключений, путешествий, таинственности, магии и т. п. обычные и обязательные для детской книги эталоны: воспитание лучших качеств, анализ сложных проблем, развитие личности, описание становления характера героев и процесса их взросления. Однако такое «замаскировывание» серьёзного за развлекательным, в высшей степени замечательное, в детской книге отмечалось не всегда.

Актуальность исследования обусловлена кардинальным пересмотром этических и эстетических границ детской и подростковой литературы в последние десятилетия. Современное общество сталкивается с необходимостью открытого обсуждения с подрастающим поколением тем, которые ранее считались запретными. В этой связи литература становится важнейшим инструментом социализации, рефлексии и психологической поддержки. Творчество дуэта белорусских писателей А. Жвалевского и Е. Пастернак, являясь ярким примером нового подхода, требует научного осмысления в контексте смены культурных парадигм.

Цель исследования – проанализировать трансформацию табуированных тем в современной русской детской литературе на примере произведений А. Жвалевского и Е. Пастернак.

Задачи:

1. Проследить результаты эволюции от советской модели детской литературы к современной, выявить круг тем, которые в творчестве указанных авторов перешли из разряда табуированных в актуальные.

2. Проанализировать трансформацию табуированных тем в современной русской детской литературе.

3. Определить функциональное значение отказа от табу для современного литературного процесса и диалога с подростком.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе творчества А. Жвалевского и Е. Пастернак сквозь призму деструкции табу как ключевого элемента их поэтики. В отличие от существующих работ, часто носящих обзорный или рецензионный характер, в данной статье их произведения рассматриваются как целостная система, формирующая новую этико-эстетическую программу в подростковой литературе.

Теоретическая значимость заключается в углублении теоретических представлений о развитии русской детской литературы конца XX – начала XXI века, а также в расширении инструментария для анализа современного литературного процесса.

Практическая значимость заключается в возможности использования материалов и выводов исследования в учебных курсах по детской литературе, современному литературному процессу, а также в практике библиотечных работников, педагогов и психологов.

Вспомним литературу 1970–1980-х годов, например, произведения А.Г. Алексина, Л.И. Кузьмина, Ю.И. Коваля, В.К. Железникова, В.П. Крапивина и других авторов. Это были обычные повести для детей, в которых рассказывалось о школьной жизни подростков и их занятиях в кружках по интересам, о путешествиях и обретении ими новых друзей, о том, как они учились добру и мужеству, как проходило становление их характеров, как они боролись с несправедливостью и защищали слабых, как учились выстраивать взаимоотношения с родителями и учителями. Это были книги, в которых не наблюдалось фантастики и магии, не строились миры фэнтези, не совершались преступления, требовавшие расследования, не влюблялись друг в друга герои. И всё же данная литература имела своего читателя, была популярна и навсегда вошла в золотой фонд русской детской книги. Неужели в современных условиях существование такого сегмента детской литературы невозможно?

На вопрос помогли ответить белорусские писатели, работающие в соавторстве: А.В. Жвалевский и Е.Б. Пастернак. В их произведениях продемонстрирована возможность создания ярких и востребованных повестей для современной подростковой аудитории без использования фантастических элементов и изображения волшебного мира. Однако их работы отличаются от произведений 1970–1980-х годов современным характером, глубиной анализа и многообразием рассматриваемых проблем.

Писателям, творившим в рамках советской литературы в XX веке, даже в голову не приходило, что с подростками можно говорить серьёзно обо всём: от наркомании до раннего начала половой жизни, от суицида до незапланированной подростковой беременности, от семейного насилия до школьной травли. В советское время было принято закрывать глаза на наиболее острые подростковые проблемы, зато обязательно было говорить о строительстве коммунизма, о воспитании самоотверженной любви к Родине. А.В. Жвалевский и Е.Б. Пастернак всем своим творчеством доказывают, что у современной детской книги не должно быть закрытых, табуированных тем. Рассмотрим основные произведения такого типа данных авторов и назовём обсуждаемые в них вопросы.

В повести **«Я хочу в школу!»** поднимается проблема несоответствия современной традиционной школы требованиям, которые предъявляет к образованию время. 34-я школа, которая нарисована в повести, учит детей не школьным предметам, а думать, коммуницировать с людьми, решать проблемы, в первую очередь психологического характера, спорить и отстаивать своё мнение, прощать ошибки. Вместо посещения обычных уроков учащиеся, объединённые в группы не по возрасту, а по психологической совместимости, выполняют проекты. Обычным учителям 34-я школа, конечно, не нравится: *«Эти новомодные методики 34-й школы… Я всегда говорила, что дети, которые по ним учатся, не социализированы»* [1, с. 104]. Однако дети каждое утро бегут в неё с удовольствием и с тем самым криком, который вынесен в заголовок повести: «Я хочу в школу!».

В книге поднимается ещё несколько значимых, прежде табуированных проблем. К примеру, один из мальчиков, Женя, встречается с Викой. Чтобы воздействовать на своего отца, Вика говорит ему, что беременна от Жени, хотя у ребят, по признанию парня, *«ничего не было»* [1, с. 300]. В связи с этим интересна сцена, когда директор школы приглашает Женю в свой кабинет и спрашивает, учили ли его в школе использовать «защитные средства». Дальнейшее процитируем: *«Женька изумленно смотрел на Павла Сергеевича. А тот в порыве озорства открыл ящик стола, доверху набитый презервативами, зачерпнул горсть и протянул Жене: – Держи! И больше не залетай!»* [1, с. 300].

Естественно, поражает само наличие в книге таких слов, как *презерватив*, таких сцен и таких тем.

Книга **«Типа смотри короче»** представляет собой рассказы из жизни 7 «А», изложенные от лица разных персонажей. Основная проблема, которая поднимается здесь – непонимание между взрослыми и детьми. Дети и родители показаны как жители совершенно разных миров, у которых даже язык разный. Вроде и хотели бы иногда поговорить, да ничего не получается: только «Типа», «Смотри» и «Короче».

По ходу повествования оказывается, что ничего особенно разного у детей и родителей нет, и они вполне могут сблизиться, если мама, к примеру, расскажет, какими шпаргалками они раньше пользовались: *«Зачем тебе телефон, глупенькая! – удивилась мама. – Смотри, берёшь бумажку и пишешь на ней то, что плохо знаешь, а потом эту бумажку под листик, на котором тест пишешь»* [2, с. 112]. Взрослые всегда чем-то заняты, и у них просто нет времени на то, чтобы по душам поговорить с ребёнком.

Вполне возможно наладить нормальные отношения и с учителями, правда, дети будут считать, что заслуга в этом исключительно их: *«Мы вообще круты до невозможности, любого учителя воспитать можем»* [2, с. 147].

Авторы не боятся показывать подростков такими, какие они есть. Например, во время задуманного по окончании учёбы похода в лес ребят интересует, удастся ли взять с собой пиво. Значим этот вопрос и для девочек: *«Витька пришёл, принёс пива. И мы с ним вдвоём выдули банку. Гадость, конечно, зато мысли из головы выветрились. Я Витьку за второй банкой отправила, он упирался, но принёс»* [2, с. 222]. Писатели показывают, что и курение, и выпивку детям надо попробовать хотя бы для того, чтобы решить, что это гадость.

Повесть **«52-е февраля»** о том, что родители должны говорить с детьми о первой любви, о том, как у них впервые произошло «это». Главная тема – отношения и секс – раскрывается попеременным повествованием от лица Тёмки и Динки.

Город засыпан снегом, нет электричества, связи, заметены дороги, люди не знают, что с членами их семей. И вот в таких условиях разворачиваются основные события. Наиболее сильный момент текста – письмо мамы 15-летней Динке, в котором она решает поговорить о сексе. Это трогательное письмо, в котором мама признаётся, что ей страшно, что она не умеет говорить о сексе, что боится взросления дочери. Главное – она умеет признаться: *«Я буду тебя любить независимо от того, спишь ты с кем-то или нет»* [3, с. 66]. Это очень сильный элемент повествования.

Книга может многому научить родителей, как, впрочем, и все книги А.В. Жвалевского и Е.Б. Пастернак, читать которые взрослым ещё более важно, чем детям. Она учит, что дети – это личности, маленькие взрослые, которые задаются важными вопросами, и что вопросы эти надо решать вдумчиво и вместе.

Книга **«Смерть мертвым душам!»** затрагивает проблемы отношения современных детей к чтению и интернет-зависимости. В ней есть элемент фантастики, поданный иронично. Молодая практикантка решает оживить библиотеку и вызывает на спиритическом сеансе второй том «Мёртвых душ» Н.В. Гоголя. И вот в библиотеке начинают происходить странные и загадочные вещи… Интересны сцены, в которых классики (Пушкин, Гоголь, Достоевский, Толстой, Есенин) беседуют друг с другом, обсуждая свои книги и современную жизнь. Забавно сетует Пушкин: *«Я недавно в учебник заглянул, чуть с ума не сошел. Это они про меня? Про мои стихи? Знал бы, не написал бы ничего…»* [4, с. 100]. Авторы оживляют литературу, делают произведения из школьной программы и их авторов близкими детям, и, несомненно, многие после прочтения книги захотят сходить в библиотеку, пусть и электронную. Основную мысль книги хорошо формулирует Д.Р. Салахова: «…Классическая методика обучения литературе в школе устарела, и к современным детям следует искать подход, который будет развивать в них заинтересованность словесным творчеством» [5, с. 40].

В книге **«Охота на василиска»** обрисован целый комплекс проблем, с которыми может столкнуться обычный подросток, посещающий школу, но главная из них – проблема наркомании. Умирает Диана (Мышка), ближайшая подруга главной героини Ксюши, приняв дозу курительной смеси спайса, в который был подмешан яд. Тема смерти – не менее редкая гостья на страницах подростковых книг, чем тема применения психотропных средств. Следователь начинает расследование, а Ксюша решает ему помогать. «Василиск» – это название спайса, который курили школьники, а охота за василиском – это охота за преступником, виновным в смерти Мышки. Итог расследования оказывается неожиданным. Оказалось, что Мышка была влюблена в парня Ксюши – Стаса. Это она предложила покурить спайса, и она отравила смесь, чтобы показать, что употребление спайса губительно. Вот только убивать других и умирать сама она не планировала.

Книга очень серьёзная, в ней нет обычной для авторов иронии, поскольку тема поднята нешуточная. И авторы открыто говорят: избавиться от зависимости могут не все. В конце книги приводится расшифровка беседы психотерапевта с одной из мам, которая застала свою дочь с пакетом «травы» и описывает свою реакцию. Здесь звучат конкретные слова, которые мать должна сказать дочери в этой ситуации: *«А теперь самое главное. Скажи, что ты все равно ее любишь. И будешь любить, даже если она начнет курить или нюхать. Ты ее не поддерживаешь – но любишь»* [6, с. 189]. А ещё психолог говорит очень важные слова о том, что наркоманами не становятся дети счастливых родителей, и даёт матери совет: *«Поэтому – просто будь счастлива. Не изображай, а на самом деле будь. И тогда никакой Василиск твоей дочери не страшен…»* [6, с. 189]. Как видим, это снова книга не только для детей, но и для родителей, а ещё это книга «о любви, об отношениях отцов и детей, о терзающем выборе своего жизненного пути, ведь для того, чтобы отстаивать право на свое мирное существование, нужна не только смелость, но и умение противостоять дурным влечениям» [7, с. 80].

Книга **«Пока я на краю»**, поднимающая тяжёлый вопрос о подростковых самоубийствах, изображающая героиню, которая испытывает суицидальные желания. Алла учится в десятом классе и уже практически решила покончить с собой, вот только не выбрала как. Её проблемы вполне типичны: постоянные ссоры родителей, ненависть к школе, лишний вес. Да ещё прямо на её глазах разбивается на мотоцикле красавец Фрост, в которого девушка, кажется, влюбилась. Расследуя смерть Фроста, Алла и находит группу людей, помогающих эффектно совершать самоубийства. Естественно, она хочет, чтобы помогли и ей. И они соглашаются. Вот только подготовка предстоит длинная, и, проходя её, девушка учится водить машину, худеет, решает свои проблемы, обретает уверенность в себе. Тут-то Алла и узнаёт, что группа на самом деле – кризисные психологи и волонтёры, которые находят таких, как она, стоящих на краю, и, действуя от противного, останавливают их. Да и Фрост, оказывается, не погиб, это был спектакль специально для неё. Сначала девушка в бешенстве, а потом и сама становится волонтёркой этого кризисного центра.

Сюжет закручен, а главная мысль, которую несёт книга читателям, достаточно проста. Жизнь прекрасна. Она бывает разной, и нужно учиться преодолевать трудности. И ничто не стоит того, чтобы лишить себя жизни.

Полностью хорошего финала у книги нет. Авторы честно говорят, что спасти всех подростков, кто решил покончить с собой, невозможно, и что не все психологические манипуляции с ними могут идти во благо. Но всё же книга несёт огромный благой посыл хотя бы такими словами героини: *«Давай попробуем просто жить, а? <…> Когда человек живой, это такое счастье»* [8, с. 241].

Герои книги **«Сиамцы»** – двое 16-летних друзей, юноша и девушка. Они по-настоящему привязаны друг к другу, вместе одевшись в один свитер, ведут канал на YouTube. Они практически как брат и сестра. Одним из героев произведения, наряду с Яном и Геулой, становится Минск.

В книге тонко и честно показано, как меняются в этом возрасте чувства и как может случиться, что дружба по прошествии времени превратится в первую любовь. В конце описана встреча героев на вокзале после каникул: *«Ян взле-*

*тел на ее перрон, и они молча вцепились друг в друга, как будто на самом деле собирались превратиться в сиамских близнецов»* [9, с. 220]. Этот финал демонстрирует близость произведения к жанру сентиментальной повести для девочек.

Удивительная и страшная повесть **«Минус один»** о детях, больных неизлечимыми болезнями. Кажется, что в этой книге рядом с читателем садится Смерть, берёт его за руку и держит до самого конца, до последней страницы. Смерть – ещё одна тема, на которую не принято говорить с детьми. Славке 14 лет, все прошедшие годы он провёл в ожидании неизбежного конца. И вдруг выясняется, что когда-то давно диагноз был поставлен неверно, и у Славки впереди огромная жизнь! Тема бытия ожидающих смерти детей сочетается здесь с темой жизни ребёнка, который пытается жить, хотя и не привык к этому. Мы видим истерики, которые происходят с родителями больных детей, вы видим, как люди пытаются жить и в любых обстоятельствах быть хорошими родителями. Повесть заканчивается словами тренера в адрес Славки: *«…Ты первым из всей группы научился падать. И подниматься»* [10, с. 223]. Славка научился жить и нашёл свою дорогу в спорт, а другие дети по-прежнему ждут неизбежной смерти. Перед читателями встаёт бесстрастный и очень сложный мир, в котором авторы снова ничего не приукрасили.

Для современных педагогов, психологов, литературоведов несомненно, что «обсуждение проблемных вопросов может вызывать беспокойство и даже моральную панику у неотрадиционалистских сообществ» [11, с. 365]. Однако именно открытый разговор с подростком на сложные темы считается магистральным путём развития детской книги. Такой подход демонстрирует уважение к внутреннему миру юного читателя и признаёт его полноценной личностью.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует трансформацию парадигмы современной российской литературы для детей и подростков. Творческий тандем А. Жвалевского и Е. Пастернак находится в авангарде этого процесса, последовательно разрушая устоявшиеся табу и формируя новую этико-эстетическую модель жанра. В своих произведениях авторы убедительно доказывают, что подростковая литература способна и должна вести с читателем равноправный диалог, обращаясь к наиболее сложным и социально значимым темам. К их числу относятся проблемы социализации, конфликт поколений, наркозависимость, суицидальные настроения, ранняя беременность, тема смерти и др. Эти вопросы перестают быть запретными, становясь предметом серьезного и вдумчивого художественного осмысления в контексте современной литературной ситуации.

На современном этапе современная детская литература выполняет социально-терапевтическую функцию. Она перестала быть инструментом исключительно для развлечения или дидактики, превратившись в важный ресурс для рефлексии и адаптации, который помогает подросткам ориентироваться в сложном процессе взросления.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором проанализирована трансформация табуированных тем в современной русской детской литературе посредством комплексного анализа творчества А. Жвалевского и Е. Пастернак, что составило научную новизну работы.

Работа может представлять интерес для литературоведов, педагогов, психологов и библиотечных работников как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список


1. Жвалевский А.В., Пастернак Е.Б. *Я хочу в школу!* Москва: Время, 2017.
2. Жвалевский А.В., Пастернак Е.Б. *Типа смотри короче*. Москва: Время, 2016.
3. Жвалевский А.В., Пастернак Е.Б. *52-е февраля*. Москва: Время, 2016.
4. Жвалевский А.В., Пастернак Е.Б. Смерть мёртвым душам! Москва: Время, 2018.
5. Салахова Д.Р. Читательские интересы героев в произведении А. Жвалевского, Е. Пастернак «Смерть мертвым душам!». *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2019; № 47: 38–40.
6. Жвалевский А.В., Пастернак Е.Б. *Охота на василиска*. Москва: Время, 2015.
7. Быков А.В. Проблема подростковой наркомании в повести Е.Б. Пастернак и А.В. Жвалевского «Охота на василиска». *Аллея науки*. 2020; Т. 2, № 5 (44): 76–80.
8. Жвалевский А.В., Пастернак Е.Б. *Пока я на краю*. Москва: Время, 2017.
9. Жвалевский А.В., Пастернак Е.Б. *Сиамцы*. Москва: Время, 2018.
10. Жвалевский А.В., Пастернак Е.Б. *Минус один.* Москва: Время, 2019.
11. Лекаревич Е.В. Вето на табу: детская литература как пространство дискуссии. *Детские чтения*. 2020; Т. 17, № 1: 357–370.


References


1. Zhvalevskij A.V., Pasternak E.B. *Ya hochu v shkolu!* Moskva: Vremya, 2017.
2. Zhvalevskij A.V., Pasternak E.B. *Tipa smotri koroche*. Moskva: Vremya, 2016.
3. Zhvalevskij A.V., Pasternak E.B. *52-e fevralya.* Moskva: Vremya, 2016.
4. Zhvalevskij A.V., Pasternak E.B. Smert' mertvym dusham! Moskva: Vremya, 2018.
5. Salahova D.R. Chitatel'skie interesy geroev v proizvedenii A. Zhvalevskogo, E. Pasternak «Smert' mertvym dusham!». *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2019; № 47: 38-40.
6. Zhvalevskij A.V., Pasternak E.B. *Ohota na vasiliska*. Moskva: Vremya, 2015.
7. Bykov A.V. Problema podrostkovoj narkomanii v povesti E.B. Pasternak i A.V. Zhvalevskogo «Ohota na vasiliska». *Alleya nauki*. 2020; T. 2, № 5 (44): 76-80.
8. Zhvalevskij A.V., Pasternak E.B. *Poka ya na krayu*. Moskva: Vremya, 2017.
9. Zhvalevskij A.V., Pasternak E.B. *Siamcy.* Moskva: Vremya, 2018.
10. Zhvalevskij A.V., Pasternak E.B. *Minus odin.* Moskva: Vremya, 2019.
11. Lekarevich E.V. Veto na tabu: detskaya literatura kak prostranstvo diskussii. *Detskie chteniya*. 2020; T. 17, № 1: 357-370.


*Статья поступила в редакцию 09.09.25*

УДК 811.351 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-503-506

***Gasanova U.U.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University; North-Caucasian Institute, Branch of All-Russian State University of Justice, RPA of the Ministry of Justice of Russia (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Edilov S.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STRUCTURAL COMPOSITION OF VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE CHECHEN AND DARGINIAN LANGUAGES.** Phraseology is one of the most interesting sections that attracts the attention of experts in the field of linguistics. Researchers are attracted by various aspects of this field: comparative typology of phraseology of the Nakh-Dagestan languages, semantics and structural composition. In this article, the researchers highlight one of the less researched issues of phraseology: the structural composition of verbal phraseological units of the Chechen and Dargin languages. The verbal phraseological units of these languages are characterized by a variety of structural models. The article discusses some models of two-component and multicomponent verbal phraseological units. Verbal phraseological units in both compared languages occupy a special place in the parameter of the entire phraseological fund. They differ in the variety of their structural and grammatical models. This is due to the complexity of the semantic structure of phraseological units of this type, as well as their ability to combine many meanings. The most typical signs of a verbal phraseological turn are: the presence of a verb component in a stable turn; the presence of the main grammatical categories of the verb. Most verb phraseological units tend to be used in the form of a single tense, most often in the form of the present or future. In two-component verbal phraseological units, the grammatical center is the verb, and the name is the center of the semantics of phraseological units. Two-component verbal phraseological units are represented by the basic model of "noun + verb," which is the most productive group.

*Key words:* **Chechen language, Dargwa language, comparative analysis, structural models, multicomponent, two-component, core word, phraseological units**

***У.У. Гасанова**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет; Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***С.Э. Эдилов,** канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНОГО СОСТАВА ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ЧЕЧЕНСКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ

Фразеология – один из интереснейших разделов, привлекающий внимание специалистов в области языкознания. У исследователей вызывают интерес разные аспекты данного направления: сравнительная типология фразеологии нахско-дагестанских языков, семантика и структурный состав. В данной статье мы попытались осветить один из менее исследованных вопросов фразеологии: структурный состав глагольных фразеологических единиц чеченского и даргинского языков. Глагольные фразеологизмы данных языков характеризуются многообразием структурных моделей. В статье рассматриваются некоторые модели двухкомпонентных и многокомпонентных глагольных фразеологизмов. Глагольные фразеологизмы в обоих сравниваемых языках занимают особое место в параметре всего фразеологического фонда. Они отличаются разнообразием своих структурно-грамматических моделей. Это объясняется сложностью смысловой структуры фразеологизмов данного типа, а также их способностью совмещать в себе множество значений. Наиболее типичными признаками глагольного фразеологического оборота являются: наличие глагольного компонента в устойчивом обороте; наличие основных грамматических категорий глагола. Большинство глагольных фразеологизмов имеют тенденцию употребляться в форме одного времени, чаще всего в форме настоящего или будущего. В двухкомпонентных глагольных фразеологизмах грамматическим центром является глагол, а имя – средоточие семантики фразеологических единиц. Двухкомпонентные глагольные фразеологизмы представлены основной моделью «сущ. + гл.», которая является наиболее продуктивной.

*Ключевые слова:* **чеченский язык, даргинский язык, сравнительный анализ, структурные модели, многокомпонентный, двухкомпонентный, стержневое слово, фразеологические единицы**

В нахско-дагестанских языках достаточно широко распространены глагольные фразеологические единицы. Научных работ, посвященных сравнительному анализу фразеологизмов нахско-дагестанских языков, на сегодняшний день нет. Он впервые проводится в нашей работе. Кроме того, в современном чеченском языке это один из менее исследованных разделов лексикологии. Более того, сам термин фразеологизм, по мнению Д.Б. Байсултанова, «отсутствовал в языковедческих трудах 30-х годов XX в.» [1]. В современном даргинском языке фразеологические единицы (ФЕ) исследованы достаточно хорошо. Им посвящены работы М-Ш.А. Исаева [2], У.У. Гасановой [3], П.М. Абдулкадыровой [4] и других.

Вопросами изучения фразеологизмов чеченского языка занимались А.Г. Мациев [5], А.Т. Карасаев [6], М.Я. Эльжуркаева [7]. Большая часть научных работ исследователями чеченской фразеологии была написана в 70-е годы прошлого столетия.

В последнее время солидный вклад в исследование чеченской фразеологии внес Д.Б. Байсултанов, который написал монографию по данной теме. Он также является автором фразеологических словарей данного языка [8].

Однако «необходимо отметить, что в чеченской фразеологии, несмотря на перечисленные монографические издания, диссертационные исследования, учебные издания, научно-исследовательские статьи, не в должной мере представлено освещение данной проблемы филологическому сообществу с точки зрения структуры, семантики и некоторых других аспектов [1]. В этом и заключается актуальность нашей работы.

Впервые классифицировать фразеологизмы по частям речи попытался А.Г. Мациев. В своей монографии «Очерки современной лексикологии чеченского языка» в зависимости от лексико-грамматического значения он делит фразеологизмы на следующие основные группы: а) субстантивные фразеологизмы; б) глагольные фразеологизмы; в) адъективные фразеологизмы; г) адвербиальные фразеологизмы; д) фразеологизмы междометного характера; е) модальные фразеологизмы; ж) союзные фразеологизмы. Он полагает, что «наиболее распространенными и продуктивными являются среди них в чеченском языке субстантивированные, глагольные, адъективные и адвербиальные фразеологизмы» [5].

Основная цель нашего исследования – сравнительный анализ структурного состава глагольных фразеологизмов чеченского и даргинского языков.

Задачи: 1) определить структурный состав глагольных фразеологизмов данных языков; 2) провести сравнительный анализ глагольных ФЕ сравниваемых языков.

Теоретическая значимость заключается в проведении сравнительного анализа структурного состава глагольных ФЕ чеченского и даргинского языков.

Практическая значимость заключается в том, что материалы исследования можно использовать в учебном процессе при преподавании сравнительной грамматики нахско-дагестанских языков в вузах.

Научная новизна состоит в том, что впервые проводится сравнительный анализ структурного состава глагольных ФЕ чеченского и даргинского языков.

В работе использованы сравнительный метод и метод компонентного анализа.

Глагольные фразеологизмы в сравниваемых языках образуют структурные типы, представляющие собой сочетание глагола с разными частями речи, имеющими категориальное значение глагола. Они характеризуются многообразием структурных моделей, объяснимым активной способностью глагольного компонента [9]. В глагольных фразеологизмах обоих языков «неизменно одно: глагольный компонент проявляет себя стержневым компонентом, он является грамматическим центром фразеологической единицы» [10]. Например:

Чечен. мотт хьакха – угодничать, пресмыкаться (букв. облизывать языком); мотт бехка – молчать (букв. завязать язык);

Дарг. лезмили лимик1ули – угодничать, подхалимничать (букв. облизывая языком); мух1ли буцес – молчать (букв. закрыть рот).

По своему составу такие ФЕ в обоих языках бывают двучленными и многочленными, из которых первые по численности преобладают над вторыми. Каждая из этих разновидностей представлена разнообразными структурно-грамматическими моделями. Двухкомпонентные глагольные фразеологизмы наиболее широко представлены в сравниваемых языках и обладают различными моделями и типами.

Наиболее продуктивна среди них в чеченском и в даргинском языках модель, которая образована следующим образом:

1. «Сущ. И. п. + гл.»:

Чечен. дог даста – раскрыть сердце – откровенно рассказывать о своих заветных мыслях, переживаниях, чувствах; корта бетта – умолять, упрашивать, букв. бить головой.

Дарг. урк1и гьаргбарес – открыть душу – откровенничать; бек1ли вирхъес – добиваться своего, букв. бить головой [3].

В приведенных примерах двух языков глагол имеет переходную форму, является стержневым словом, обозначает действие. Имя существительное чаще всего выступает как носитель вещественного значения целого оборота, формально является прямым объектом и семантически опорным словом. К данной подгруппе относится также ряд глагольных фразеологизмов, образованных путем калькирования:

Чечен. проект кхолла – составить проект; план йаккха – сделать план;

Дарг. проект барес – составить проект; план барес – составить план.

Данные примеры показывают, что калькируется глагольная часть, а именная часть, представленная словами из русского языка, является заимствованной.

2. «Сущ. косв. пад. + гл.»:

Чечен. куьйге бахийта – пожать друг другу руки – урегулировать конфликт, прекратить вражду, ссору; нахах воха – отвернуться от народа – быть отвергнутым, лишиться связей с людьми [8].

Дарг. някъби дуцес – пожать руку – помириться [3].

Данная модель глагольных ФЕ отмечается в обоих языках.

Компоненты фразеологизма всегда семантически равноправны.

2. Наречие + глагол. Грамматически стержневым словом в таких моделях выступает глагол, а семантически опорным компонентом выступает наречие. Порядок расположения компонентов фразеологизма строго закрепленный. В смыслообразовательной структуре фразеологизма оба компонента принимают одинаковое участие:

Чечен. гома хьежа – косо смотреть – недоброжелательно относиться; шера хаьа –четко, хорошо знать; шахь вийла – вести себя возбужденно, вызывающе.

Дарг. вайт1а х1ерик1ес – косо смотреть; ункъли балес – хорошо знать.

4. «Междометие + глагол».

Данная модель имеет довольно неограниченное употребление. Порядок расположения компонентов может быть как прямым, так и обратным. Семантически опорным компонентом служит глагол. Данная модель распространена в чеченском языке, а в даргинском встречаются лишь единичные случаи:

Чечен. ч1арх-аьлла – способный активно действовать; аккуратно, умело; чхам (чхамм)-аьлла – о неприятном восприятии чего-л.; т1оф-аьллаваха – без промедления отправиться, уйти [8].

Среди глагольных ФЕ обоих языков встречаются сочинительные фразеологизмы типа: «гл. + а + гл. + а», компоненты которых соединяются повторяющимися союзами «а» в чеченском, «ра» в даргинском:

Чечен. вала а, вола а – оказаться в безвыходном положении; ваха а, ван а – и пойти, и прийти [8].

Дарг. укьесра вак1есра – пойти и вернуться (быстро управиться) [3].

Значительное место среди двухкомпонентных глагольных фразеологизмов чеченского и даргинского языков занимают соматические фразеологизмы. Они выражают всю гамму эмоционального настроя:

Чечен. куьйгаш даа – есть руки – наказать себя; корта кегбан – разбивать голову – усиленно думать, стараясь понять, решить что-нибудь трудное.

Дарг. някъби дугес – руки кусать – сожалеть; урк1и бячес – разбить сердце – разочаровать; х1улба бяхъес – окинуть взглядом – окинуть глазом.

Обоим языкам свойственно препозитивное употребление соматических терминов в ФЕ, стержневым компонентом которых являются глагольные формы, т. е. порядок компонентов прямой, постоянный.

Многокомпонентные глагольные фразеологизмы. Выше отмечалось, что ФЕ глагольного типа могут состоять из двух и более компонентов. Среди многокомпонентных фразеологизмов сравниваемых языков большую часть составляют трехкомпонентные фразеологические единицы. Как и в других глагольных фразеологизмах, грамматически основным или главным словом в них является глагол, два других компонента – различные именные формы. Анализ данной группы фразеологизмов позволяет выделить следующие модели:

1. «Сущ. косв. пад. + сущ. И. п. + гл.»:

Чечен. коча г1омат йолла – повесить на шею хомут – излишне обременять себя; коьртаца жоп дала – ответить головой – брать на себя полную ответственность;

Дарг. хъябла гьая бигьес – на шею веревку завязать – усложнить себе жизнь; урк1илаб гьими буцес – в сердце злость держать – затаить зло.

Порядок расположения компонентов таких ФЕ в обоих языках идентичен: первый компонент – имя существительное стоит в косвенном падеже, второй компонент – имя существительное в именительном падеже, третий компонент выступает в роли глагола. Первые компоненты в такой модели чеченского языка могут употребляться с послелогами: коьрта чохь кегаш хила – в голове находятся опилки – кто-то плохо соображает.

В даргинском первые компоненты чаще всего являются различными падежными формами:

Чечен. балех дуьзна дог – горем наполненное сердце; дог балех дуза – наполнить сердце горем.

Дарг. шишимли буц1ибси урк1и – страданиями наполненное сердце; урк1и шишимта буцес – сердце наполнить страданиями.

2. В фразеологическом фонде чеченского языка встречаются ФЕ с повторяющимися союзами «а» следующей модели: «сущ. + а + сущ, + а + гл.»: хьех а, мерах а вала – пройти через мозги и нос – проныра, который может пройти через что угодно и где угодно; лаьттахь а, стиглахь а воцуш – находиться ни на земле, ни в воздухе – состояние человека, когда он не чувствует под собой ног.

В даргинском подобные модели отмечаются в единичных случаях, и те с одним союзом «ра».

3. Наиболее многочисленной группой глагольных фразеологизмов чеченского языка является модель «сущ. + послелог + глагол»:

Чечен. барми т1е виллийта – положить на погребальные носилки – убить кого-л.; б1аьрга дуьхьал х1отта – встать перед глазами – появляться перед кем-л.

В даргинском данная модель малораспространена: кьяшмала удиб биэс – путаться под ногами; х1улбала гьалаб биэсли – находиться перед глазами – быть на виду.

4. В следующих ФЕ порядок следования компонентов прямой, первые два компонента непроницаемы. К этой модели примыкают фразеологические единицы типа «послелог + сущ. + гл.»:

Чечен. т1ера ц1ока йаккха – снять шкуру; к1ел сиз хьакха – подвести черту; к1ел ор даккха – яму под него подкопать – готовить большую неприятность кому-л.; т1ера не1 даккха – снять с кого-то шкуру; т1ехь дечиг даккха – рубить дрова на нем – жестоко наказать, притеснять кого-л.

Фразеологические единицы этой структуры немногочисленны в чеченском языке. В даргинском не отмечается такая модель глагольных ФЕ.

5. Разновидностью ФЕ является модель «сущ. + глагольная форма + гл.»:

Чечен. Вота тохий довла – кончайте бить в барабан – прекратите бездельничать; Зурма лакхийдовла – кончайте играть на зурне – кончить пустословить; Дош доций хаийта – дать знать кому-либо, что он занимается недостойным делом.

В отличие от чеченского, в даргинском глагольные трехчленные конструкции – «одна из специфических особенностей грамматики дагестанских языков, обусловленная наличием в них эргативного падежа» [2]. Здесь чаще встречаются такие модели, как «имя в эргативе + имя в номинативе + глагольная форма»: някъли някъ къяббарес – рукой руку оторвать; т1уйни дубура бирх1ес – пальцем гору разрушить – взяться за невозможное.

Среди глагольных ФЕ имеется многочисленная и часто употребляемая группа типа «междом. + аьлла + гл.». Данная модель идентична предыдущей, к примеру: бур-бур аьлла вистхила – бур-бур сказав заговорить – ни малейшего звука; жашт – аьлла хаьххина – моментально, мигом; т1анк-аьлла йуьзна – наполнил доверху – очень много; т1ап-аьлла йайна – внезапно потерял – внезапно, неожиданно.

Порядок лексических единиц в данных фразеологизмах строго закрепленный.

6. Как разновидность глагольных фразеологизмов в обоих языках можно рассмотреть модель «наречие + сущ. + гл»:

Чечен. йуккъе д1овш таса – бросить в середину яд – натравить друг на друга; новкъа колл таса – на дорогу кустарник бросить – проявлять враждебность к кому-л.; гома нахе хьежа – смотреть косо на людей.

Дарг. урга гав душес – пустить дым между ними – разводить сплетни.

В этой модели чеченского языка наречный компонент является производным от имени существительного.

7. Фразеологические модели «прил. + сущ. + гл.» составляют наиболее многочисленную группу фразеологизмов чеченского языка. В фразеологизмах описываемой конструкции именной компонент выступает как семантически опорный, а прилагательное служит для характеристики и уточнения имени существительного:

Чечен. жерочун дакъа дан – вдовья доля – разделить неровно; мизин терза дина – весы Мизи сделав – чрезмерная щепетильность; дуьненан меха хила – цена мира – быть весомым.

К данной модели по структуре очень близка модель «прич. + сущ. + гл.» с отрицанием и без него: генадаьлла (т1ехдаьлла) х1ума ца хила – не иметь каких-л. привилегий; кагделлачу шайнан меха ца хила – не стоит ломаного гроша.

В даргинском такого рода трехчленнные модели глагольных ФЕ встречаются очень редко. Здесь широко распространены двухчленные модели с компонентами наречиями, глагольными формами, существительными и прилагательными.

Среди чеченских глагольных ФЕ встречаются такие фразеологизмы, у которых один из компонентов числительное: цхьа йист йаккха – делать что-л. конкретно, определенно; цхьа мотт каро – найти общий язык; ши куьг ластийна – прийти ни с чем.

В даргинском отмечаются двухкомпонентные глагольные ФЕ с числительными: верх1ли уцили – семеро держат – крепко схватили.

Кроме указанных выше моделей, в чеченском языке в небольшом количестве имеются фразеологизмы, в состав которых входит местоимение.

Наиболее продуктивную группу представляют глагольные фразеологизмы с союзом «санна» (как), модель «сущ + санна (как) + гл.», имеющие сравнительно-сопоставительный оттенок. В основном смысловую нагрузку несет глагол, остальные компоненты заключают в себе сравнение. К примеру: ц1арах санна кхера – бояться, как огня; никх санна йуьзна – полный, как соты – о довольстве, богатстве.

В даргинском также широко распространены глагольные ФЕ компаративного характера. Они употребляются со сравнительными элементами гъуна, ван, цад (словно, как). Но сравнительные элементы в даргинском пишутся слитно, поэтому относятся к двухкомпонентным глагольным ФЕ.

Анализ глагольных фразеологизмов чеченского и даргинского языков выявил два структурно-грамматических типа: бинарные (двухкомпонентные) и многокомпонентные фразеологизмы. Большинство глагольных фразеологизмов имеют тенденцию употребляться в форме одного времени, чаще всего в форме настоящего или будущего. В двухкомпонентных глагольных фразеологизмах грамматическим центром является глагол, а имя – средоточие семантики фразеологических единиц. Двухкомпонентные глагольные фразеологизмы представлены основной моделью «сущ.+гл.», которая является наиболее продуктивной группой. Многокомпонентные глагольные фразеологизмы представлены основной моделью «имя + имя + гл.», где грамматическим центром является глагол, а семантическим – одно из имен. Среди ФЕ выделяется группа чеченских глагольных фразеологизмов с союзом «санна» (как), в даргинском с компаративными элементами цад, ван, гъуна. Все они имеют сравнительно-сопоставительный оттенок. В основном в таких ФЕ смысловую нагрузку несет глагол.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Авторами впервые произведен сравнительный анализ структурного состава глагольных фразеологизмов чеченского и даргинского языков.

Работа может представлять интерес для лингвистов и преподавателей как в теоретическом, так и в практическом плане. Материалы статьи можно использовать при сравнительном анализе ФЕ нахско-дагестанских языков, при составлении лекционных курсов по сравнительной грамматике кавказских языков.

Библиографический список


1. Байсултанов Д.Б. *Экспрессивно-стилистическая характеристика фразеологизмов чеченского языка.* Диссертация … доктора филологических наук. Лейден, 2006.
2. Исаев М-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка.* Махачкала, 1995.
3. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
4. Абдулкадырова П.М. *Компаративные ФЕ даргинского языка в сопоставлении с английским языком.* Махачкала, 2013.
5. Мациев А.Г. *Очерки лексикологии современного чеченского* языка. Грозный, 1973.
6. Карасаев А.Т. *О фразеологизмах чеченского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Грозный, 1977.
7. Эльжуркаева М.Я. *Фразеологические единицы с компонентом – прилагательным в чеченском и английском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Грозный. 2024.
8. Байсултанов Д.Б. *Чеченско-русский фразеологический словарь*. Грозный, 1992.
9. Баширова Х.Б. *Методика обучения фразеологии*. Назрань: Пилигрим, 2010.
10. Карданов Б.М. *Фразеология кабардинского языка*. Нальчик. 1973.

References

1. Bajsultanov D.B. `*Ekspressivno-stilisticheskaya harakteristika frazeologizmov chechenskogo yazyka.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Lejden, 2006.
2. Isaev M-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
3. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
4. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye FE darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Mahachkala, 2013.
5. Maciev A.G. *Ocherki leksikologii sovremennogo chechenskogo* yazyka. Groznyj, 1973.
6. Karasaev A.T. *O frazeologizmah chechenskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Groznyj, 1977.
7. `El'zhurkaeva M.Ya. *Frazeologicheskie edinicy s komponentom – prilagatel'nym v chechenskom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Groznyj. 2024.
8. Bajsultanov D.B. *Chechensko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Groznyj, 1992.
9. Bashirova H.B. *Metodika obucheniya frazeologii*. Nazran': Piligrim, 2010.
10. Kardanov B.M. *Frazeologiya kabardinskogo yazyka*. Nal'chik. 1973.

*Статья поступила в редакцию 10.09.25*

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-506-509

***Novikova N.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

**FEATURES OF THE INTERPRETATION OF THE IDEOLOGICAL AND ARTISTIC COMPLEX OF E.T.A. HOFFMANN IN THE NOVEL BY DANIEL KEHLMANN "I AND KAMINSKI".** The article examines the rethinking of the romantic tradition, primarily the "Hoffmann complex," in the works of the author of the Austrian "new wave" Daniel Kehlmann. The young writer has written several works; the topic of our study is the 2003 novel "I and Kaminski" ("Ich und Kaminski") in its correlation with the ideological and aesthetic tradition of German romanticism, in particular, with the work of E.T.A. Hoffmann. Intertextuality is one of the most characteristic features of D. Kehlmann's prose. Romantic plot schemes and images appear in all of the author's works, since they largely correspond to the author's intention – the creation of an artistic picture of the world in a complex interweaving of the real and the mystical, the actual and the fictional. The main material for the study of the topic was the novel "I and Kaminsky" (2003), but within the framework of the studied problems, the author's later works are also involved, in particular, the novel "F" (2014), where the previously stated themes are continued, and previous artistic techniques are used. Irony and grotesque, immersion in the psychology of the heroes as a way to identify the reasons for the hero's split personality, the symbols of a mirror, eyes, a labyrinth – all these components of the "Hoffmann complex" acquire a modern sound in the works of Daniel Kehlmann.

*Key words:* **Daniel Kehlmann, novel "I and Kaminski", "new storytellers", intertextuality, romantic tradition, E. T. A. Hoffmann, image of artist, duality, mirror motif, reflection**

***Н.Н. Новикова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

# ОСОБЕННОСТИ ТРАКТОВКИ ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОМПЛЕКСА Э.Т.А. ГОФМАНА В РОМАНЕ ДАНИЭЛЯ КЕЛЬМАНА «Я И КАМИНСКИЙ»

В статье рассматривается переосмысление романтической традиции, в первую очередь «гофмановского комплекса» в творчестве автора австрийской «новой волны» Даниэля Кельмана. Перу молодого писателя принадлежат несколько сочинений. Тема нашего исследования – роман 2003 года «Я и Каминский» («Ich und Kaminski») в его соотнесенности с идейно-эстетической традицией немецкого романтизма, в частности с творчеством Э.Т.А. Гофмана. Интертекстуальность является одной из самых характерных черт прозы Д. Кельмана. Романтические сюжетные схемы и образы проявляются во всех произведениях автора, поскольку в значительной степени отвечают авторской интенции: создание художественной картины мира в сложном переплетении реального и мистического, действительного и вымышленного. Основным материалом для исследования темы стал роман «Я и Каминский», но в рамках изучаемой проблематики привлекаются и более поздние произведения автора, в частности роман «Ф» (2014), где находят продолжение темы, заявленные ранее, и используются прежние художественные приемы. Ирония и гротеск, погружение в психологию героев как способ выявить причины раздвоения личности героя, символы зеркала, глаз, лабиринта – все эти компоненты «гофмановского комплекса» обретают современное звучание в произведениях Даниэля Кельмана.

*Ключевые слова:* **Даниэль Кельман, роман «Я и Каминский», «новые рассказывающие», интертекстуальность, романтическая традиция, Э.Т.А. Гофман, образ художника, двоемирие, мотив зеркала, отражение**

Актуальность работы заключается в том, что творчество «новых рассказывающих», в том числе Даниэля Кельмана, остается недооцененным как профессиональной средой, так и читателем. Существует стойкое предубеждение, толкующее творчество авторов «новой волны» как поверхностное, потакающее невзыскательным вкусам публики литературное явление. Нам представляется, что внешняя простота произведений заслуживает более пристального изучения. Творчество Д. Кельмана, в частности исследуемый роман, открывает глубинные связи с литературной традицией, на материале современности переосмысливает классические сюжеты, открывает новое миропонимание в актуальной беллетристике.

Базовыми исследованиями в рамках данной проблематики послужили теоретические работы по истории литературы Австрии рубежа веков, например, труды А.В. Белобратова [1; 2], А. Плахиной [3]. Творчество Кельмана рассматривается в работе Ю.К. Казаковой [4]. Влиянию романтической традиции на немецкий роман постмодернизма посвящен труд Н.В. Гладилина [5], а также статья Е.М. Шастиной [6].

Автор данной статьи ставит перед собой цель проанализировать новаторские приемы в идейно-стилистической концепции Даниэля Кельмана, восходящие к философии и художественной практике немецкого романтизма, на основе структурного анализа текста установить тип взаимодействия писателя «новой волны» с творчеством Э.Т.А. Гофмана.

Задачи, которые ставит автор в рамках данного исследования: выделить основные особенности идеологической и эстетической концепции немецкого романтизма, нашедшие свое продолжение в произведениях писателей последующих литературных эпох, в особенности в романах автора австрийской «новой волны» Даниэля Кельмана; показать специфику трактовки идейно-художественного комплекса Э.Т.А. Гофмана в творчестве Д. Кельмана; на основе анализа текста показать современную эволюцию элементов «гофмановского комплекса»: образ художника, тема двоемирия, двойничество, элементы фантастики в повествовании.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: изучение научных работ российских и зарубежных ученых по означенной проблематике; сравнительный анализ релевантных произведений авторов «новой волны»; структурный анализ текста романа Даниэля Кельмана, направленный на решение поставленных целей.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые представлен детальный анализ романа Д. Кельмана «Я и Каминский» в контексте преемственности и трансформации традиции немецкого романтизма в австрийской литературе постмодернизма. Предложена новая трактовка влияния творчества Э.Т.А. Гофмана на постмодернистский роман австрийской «новой волны».

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней детально представлена одна из классических традиций в немецкой литературе в свете новейших тенденций литературного процесса Австрии.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его для подготовки специальных курсов и семинаров по теории и истории современной и классической немецкоязычной, в частности, австрийской литературы, в гуманитарных вузах. Результаты исследования могут быть полезны в научных работах по истории классической и современной литературы немецкоязычных стран.

Молодой австрийский писатель Даниэль Кельман (р. 1975) – яркая звезда в когорте «новой волны» («новых рассказывающих») в ряду таких писателей, как Роберт Шнайдер, Роберт Менассе, Кристоф Рансмайр, Эльфрида Елинек. Имя Кельмана хорошо известно не только в Австрии, но и за рубежом. Его произведения переведены на десятки иностранных языков, он лауреат престижных

литературных премий. Каждая новая публикация автора становится событием в современной литературе альпийской республики, привлекает внимание критики.

Уже сам термин «новые рассказывающие» свидетельствует об основных идейно-стилистических особенностях этого литературного направления. Авторы «новой волны» возрождают динамичное действие в художественном тексте. По словам А.В. Белобратова, «в романах «новых рассказывающих» на первый план выдвигается умело и увлекательно ведомое повествование… В центре романов «новых рассказывающих» необычный сюжетный поворот, придуманный самим писателем или заимствованный им из прежней литературы и по-новому рассказанный. Авторы этих произведений ведут «постмодернистскую» игру с предшествующей литературной традицией, …используя старый культурный материал и создавая ситуацию педалированной интертекстуальности (на уровне сюжета, описания, диалога, ситуаций, имен героев, внутри текстовых реалий и т. п.). Отличает произведения этого плана и практически полный отказ от языковых экспериментов литературы авангарда, от языковых игр, от проблематики поэтического языка» [1, с. 96].

Интертекстуальные связи с эстетикой романтизма, в особенности с творчеством Гофмана, являются важнейшим стилистическим компонентом в художественной картине мира Даниэля Кельмана. В литературоведческих исследованиях не раз подчеркивалась близость эстетики романтизма и постмодернизма: «Между этими двумя эстетико-мировоззренческими парадигмами, при всей значительности их различий, существует немало точек соприкосновения», – пишет Н.В. Гладилин в своей работе «Гофманиана в немецком постмодернистском романе». [5, с. 4]

В центре идейно-художественной концепции романтиков стоит образ творца, противостоящего филистерскому окружению. Социально-критический дискурс заключен в самом факте данной конфронтации. Художник иенской школы существует в условиях некой эстетической утопии, абсолютной творческой свободы. Пусть героев иенцев (к примеру, Йозефа Берглингера у Вакенродера) и охватывает порой неуверенность в себе, но в своем антагонизме с костной бюргерской средой художник является носителем неоспоримой и возвышенной правоты. Иенское толкование свободы и величия творческой личности позже переосмысливается у писателей гейдельбергской школы и у Гофмана, в их произведениях формируется представление о таланте как ответственности, часто невыносимом бремени. Художник у Гофмана, как его духовный двойник Иоганнес Крайслер, превращается в трагическую фигуру, жертву собственной исключительности, он обречен на одиночество, безумие, бесславный конец. Важно, что даже сломленный судьбой художник у романтиков обладает внутренней целостностью и верностью своим убеждениям, а в двуединстве «добро – зло» он всецело на стороне добра, воплощая высокие нравственные ценности.

Постмодернизм впитал в себя все трансформации общества и культуры последнего века. При всей привязанности к культуре прошлого он критичен, а иногда и скептичен по отношению к ней. Образы и сюжетные линии, заимствованные из литературы романтизма, представляют собой «кривое зеркало», в котором отражаются любимые персонажи. Постмодернистская трансформация образа художника в романе «Я и Каминский» иронична, а двоемирие как противопоставление творческой личности и обывательской среды обретает в произведениях современного писателя почти парадоксальное толкование. Противоборствующие миры изменились, и никто уже не оспаривает право творца на исключительность, а обыватели превратились в добропорядочных граждан, не чуждых интересу к искусству. Писатель изображает не конфликт мировоззрений, а обывательский спор за право главенства в своей среде.

Художественные средства, используемые автором: интертекстуальные включения, фантастические мотивы и образы, которые стирают границы между реальностью и вымыслом, создают многослойный текст с возможностью различных его толкований. Герой романа Кельмана, художник Мануэль Каминский, согласно сюжету, один из последних представителей школы модернизма в живописи, ученик Матисса, воспитанник Р.М. Рильке (в романе носит имя Рихард Риминг). Антагонизм «художник – среда» обозначен достаточно определенно, но образ творца лишен ореола неоспоримой гениальности. Более того, автор ставит под сомнение высокие нравственные качества героя-художника, что существенно меняет характер основной коллизии. У писателя «новой волны» романтический конфликт переходит из мира возвышенных стремлений, философской абстракции в сферу обыденности. На уровне поэтики это выражается в «снижении» изобразительных средств. Отчужденность художника предстает в предметной конкретике. Даже в лучшие творческие годы Каминский никогда не принадлежал к «когорте»: творчество художника вызывало недолгий интерес публики и критики, в момент действия он почти забыт. Автор романа вольно обращается с хронологией, поэтому трудно точно определить, сколько лет художнику, одновременно – ученику Матисса и воспитаннику Рильке. Но уже в свои деятельные годы он казался пережитком прошлого, для начала XXI века – малоинтересный реликт.

Окружение художника изображается крайне скупо, для автора значимы лишь моменты, имеющие отношение к характеристике самого персонажа, то есть околокультурная среда. Иронично описание посетителей художественной выставки, где Каминский оказывается незваной и неизвестной персоной. Саркастичен тон автора в эпизоде с молодым искусствоведом, тема изучения которого – художник, создающий свои творения из пищевых продуктов. Кельман намеренно дистанцируется от социально-критических тем, что в целом характерно для «новых рассказывающих», но в этих эпизодах нельзя не увидеть осуждение современного состояния культуры.

Бывшие знакомые и коллеги по цеху по-разному оценивают творчество Каминского: от «гений» до «талантливый художник, принадлежащий лишь своему времени». Сам Каминский, кажется, так и не нашел индивидуального пути в искусстве. Вспоминая о юношеских сомнениях, он говорит: „Ich musste finden, was für eine Art Maler ich werden konnte. Einen Weg aus der Mittelmäßigkeit“ [7, с. 127] *(«Я должен был понять, каким художником мог стать. Найти путь из посредственности»)*. Уже стариком признает: «Ich bin keiner von den Großen. Weder Velazquez noch Goya, noch Rembrandt. Aber manchmal war ich ziemlich gut» [7, с. 128] *(«Я не стал великим. Я не Веласкес, не Гойя, не Рембрандт. Но иногда я был весьма неплох»)*. (Здесь и далее перевод мой – *Н. Н.*)

Почти дословно десять лет спустя это откровение Каминского повторяет герой романа «Ф» художник Иван Фридланд: «Я не великий, не Веласкес», «не смог найти путь из посредственности». В позднем романе эта тема звучит более трагично: «Was bedeutet es, mittelmäßig zu sein. …Was für Menschen sind es, die alles auf eine Karte setzen, ihr Leben dem Schaffen verschreiben, das Risiko der großen Wette eingehen und dann, Jahr für Jahr, nichts von Bedeutung zustande bringen?» [8, с. 272] *(«Что значит быть посредственностью… Кто эти люди, ставящие все на карту, отдающие всю свою жизнь творчеству, рискующие все проиграть в этой большой лотерее, а потом год за годом не могут создать ничего сколь-либо значимого?»)*. Интересно, что эти слова герой романа «Ф» произносит в беседе с журналистом Себастианом Цёльнером, очевидным неудачником в профессии и жизни, как его тезка в романе «Я и Каминский».

На момент действия художник живет отшельником, под опекой (или надзором) своей дочери, общаясь только с немногими знакомыми. Кроме того, он слеп (или же считается таковым), что делает невозможным большинство контактов.

Слепота художника является важнейшей метафорой в романе. В обыденной жизни она воспринимается как физическая ущербность и творческая катастрофа, поскольку лишает его способности творить. Одновременно слепота наделяется сложным символизмом, напрямую связана со стремлением Каминского найти «внутреннюю правду» изображения. Слепота в литературе часто ассоциируется с духовным прозрением (к примеру, граф Глостер в трагедии «Король Лир», царь Эдип). Видимо, таким и хотел бы казаться старый художник, но в его действиях очевидно лукавство. Каминский не полностью слеп, о чем свидетельствуют ряд эпизодов. Он лишь выгодно «продает» свою мнимую слепоту. Одна из его выставок прогремела в прессе, поскольку картины были заявлены как произведения слепого художника, что и стало залогом успеха. В повседневности Каминский эксплуатирует миф о собственной беспомощности, чтобы манипулировать окружением.

Двигателем действия становится антагонист главного героя – журналист Цёльнер, от лица которого ведется повествование. В этом образе воплощен кризис личности рубежа веков с его размытостью нравственных и гуманистических ценностей, прагматизмом и одновременно инфантильностью. Уже заглавие «Я и Каминский» многозначно: повествователем является журналист Цёльнер, в центре внимания – его собственная личность и небескорыстные интересы, а художник должен стать орудием для достижения этих целей. Средней руки репортер видит возможность поразить читающую публику и профессиональную среду биографией некогда известного художника. Для сенсации ему не хватает малости: книга о художнике будет иметь громкий успех лишь после его смерти. Цёльнер легко переходит все этические и правовые запреты: обманом проникает в дом художника, в поисках информации для публикации обыскивает его жилище, увозит старика, заманив его возможностью встречи со старой возлюбленной. Первоначально Цёльнер выступает в роли типичного романного антигероя, использующего окружение в собственных интересах.

Кельман трансформирует модель романтического конфликта: его художник не воплощает в себе нравственный идеал, скорее, он опровергает его. Исходная конфронтация «протагонист – антагонист» в ходе действия нарушается, и персонажи меняются местами. Цёльнер попадает под влияние старика-художника, теперь Каминский манипулирует журналистом, заставляя его выполнять собственные прихоти. Цёльнер терпит унижения, надеясь на главный приз – возможность создать сенсационную биографию художника, но в конце выясняется, что этот проект уже передан другому, более именитому автору, и Каминский давно работает с ним. Еще раньше прозвучали нотки, диссонирующие с идеальным представлением о творческой личности. Бывшая возлюбленная упрекала художника в том, что окружающие всегда были для него лишь зеркалами, призванными отражать и приумножать его величие.

Отталкиваясь от вполне реалистичной ситуации, автор раздвигает рамки фактичности, включая в повествование фантастические элементы. Важнейшую роль в романе играет тема отражения, зеркала как границы между действительностью и сферой потустороннего.

Зеркало, как один из старейших архетипов, привлекало интерес писателей-романтиков, отсюда исходят мотивы двойничества, одно из проявлений которого – зеркальное отражение. Зеркало выступает посредником между реальностью и мистикой, однако оно обладает способностью не только отражать, но и искажать. Оба этих свойства демонстрирует раннее творчество Каминского. Серия картин «Отражения» стала самой известной и общепризнанно удачной работой художника. „Die Bilder zeigten Spiegel, die einander in unterschiedlichen

Winkeln gegenüberstanden. Grausilberne Gänge in die Unendlichkeit öffneten sich, leicht gekrümmt, erfüllt von unheimlichem, kaltem Licht. Details der Rahmen oder Unreinheiten auf dem Glasvermehrten sich und reihten sich in identisch schrumpfenden Kopien auf, bis sie weit entfernt aus dem Blickfeld verschwanden. Auf einigen Bildern waren, wie aus Versehen, noch Details des Malers zu erkennen, eine Hand mit einem Pinsel, die Ecke einer Staffelei... Einmal …dehnte sich eine mit Papieren übersäte Tischplatte, in deren Ecke eine Postkartenreproduktion von Velazquez La Meninas lag" [7, с. 15–16] *(«Изображения зеркал, под разным углом стоящих друг напротив друга. На картинах открывались серебристо-серые переходы, теряющиеся в бесконечности, слегка изогнутые, сияющие зловещим холодным светом. Детали рам или пятнышки и пылинки на стекле повторялись в зеркальных пространствах, образуя ряды постепенно уменьшающихся копий, пока вовсе не исчезали где-то вдалеке. На некоторых полотнах, словно по недоразумению, можно было различить детали облика художника, руку, сжимающую кисть, угол мольберта… На одном полотне… усеянный бумагами стол с открыткой-репродукцией «Менин» Веласкеса в углу»).*

Веласкес воспроизводит на этом полотне отражение в зеркале, тем самым расширяя пределы видимого пространства, намекая на иллюзорность не только искусства, но и самой реальности. В зеркалах Каминского нет объекта: лица или фигуры. Отражения в зеркалах множат пустоту, и это манифестация художественного кредо. Отражение было бы автопортретом, но художник не отражается в зеркале.

Ироничную «Историю о пропавшем отражении» находим у Гофмана в серии «Серапионовы братья». Герой, продавший свое отражение, становится изгоем, как и лишившийся своей тени Петер Шлемиль у Шамиссо. Для романтических героев утрата отражения или тени равна потере социального статуса, а Каминский ищет свое настоящее изображение, адекватное внутреннему образу. „…wollte ich eine Serie von Selbstporträts machen, aber nicht mit meinem Spiegelbild oder Fotos als Vorlage, sondern nur aus der Vorstellung, die ich von mir hatte. Niemand hat ja nur eine Ahnung, wie er selbst aussieht, wir haben völlig falsche Bilder von uns. …Wenn man aber das Gegenteil tut, wenn man eben dieses falsche Bild malt, und zwar so genau wie möglich, mit allen Details, allen charakteristischen Zügen, …! Ein Porträt und doch nicht! Können Sie sich das vorstellen?» [7, с. 126] *(«…я хотел создать серию автопортретов, но не на основе отражения в зеркале или фото, а исходя из собственного представления о себе. Никто не знает, как он выглядит, мы видим себя абсолютно неправильно. …Но если исходить из противоположности, если изобразить эту искаженную картину настолько точно, как это возможно, во всех деталях, со всеми характерными чертами..! Портрет и одновременно нечто иное!»).*

В поисках собственного лица Каминский вступает на скользкую почву, поскольку внутренняя правда образа оказывается пугающей. Камертон темы – беседа со случайным попутчиком, чье настоящее имя осталось неизвестным, но при знакомстве он отрекомендовался: «Называйте меня Карлом Людвигом». Очевидная аллюзия к Максу Фришу «Назову себя Гантенбайн».

Романный Карл Людвиг, очевидно, примыкает к ряду гофмановских злодеев, как Коппелиус в «Песочном человеке» или Линдгорст в «Золотом горшке», персонифицирующих темную сторону бытия. Уже его внешность вызывает неприятие: жирные волосы, выпирающие зубы, влажные мягкие пальцы, как и неряшливость при еде, угодливое «отзеркаливание» слов собеседника. Образ снижен по сравнению с гофмановскими злодеями, ему явно не хватает романтической инфернальности, но он выполняет в повествовании ту же функцию. Цёльнеру новый знакомый явно антипатичен, но Каминский сразу включается в философствования о зле в жизни и искусстве. Ключевой момент в беседе – рассуждения о древесном человеке из «Сада наслаждений» Босха. „Das ist nicht der Teufel!" sagte Kaminski. „Sondern ein Selbstporträt". „Ist das ein Widerspruch?" fragte Karl Ludwig. [7, с. 103] *(«Это не дьявол, – сказал Каминский, – а автопортрет». «Разве в этом есть противоречие?» – спросил Карл Людвиг»).*

В мастерской старого художника Цёльнер находит целую серию набросков, изображающих одно и то же узнаваемое, но искаженное лицо с деформированными, как в текущей воде, чертами и красными бликами глаз. Если таким предстает внутренний мир художника, то возвышенный образ творца разбивается вдребезги. Выбор изобразительных средств диктуется авторской интенцией, то есть основным замыслом автора. Мотив зеркальности проявляется на разных уровнях художественной структуры: композиционном (повтор сюжетных ходов), образном и поэтологическом. Художественное пространство романа Кельмана включает множество зеркальных образов: путь Цёльнера в абсолютной темноте может служить аллюзией к слепоте художника, его блуждание в лабиринте соляных копей повторяет эпизод из биографии Каминского. Вариацией темы отражения является сон как искаженное воспроизведение одновременно действительности и фантасмагорического. Очевидно, что этот мотив восходит к философско-эстетической концепции Гофмана, который считал сон важнейшей формой бытия. Именно у него в «Эликсирах сатаны» появляется феномен сна, осознаваемого как сон. В романе «Я и Каминский» оба героя видят один и тот же сон, причем каждый осознает его как ночное видение. Братья-близнецы – герои романа «Ф» часто видят один и тот же сон или же вторгаются в сновидения другого. В заключительном эпизоде романа предстает отраженный образ. Старик-художник сидит на пустынном морском берегу, рядом с ним собака.Сцена буквально воспроизводит раннюю картину Каминского «Смерть на берегу тусклого моря», упомянутую в самом начале романа. Кольцевая композиция подчеркивает тематические и стилистические особенности произведения, усиливая драматический накал финала истории.

Анализ романа позволяет сделать следующие выводы:

Идейно-стилистические особенности художественного мира писателей-романтиков, в первую очередь мы ведем речь о Э.Т.А. Гофмане, органично воспринятые литературой постмодернизма, претерпели существенные изменения в новейшей литературе. Основным элементом, унаследованным писателями эпохи постмодернизма от литературы романтизма, стал образ центрального героя – художника, а определяющим сюжетным конфликтом – противоборство героя с окружением во имя утверждения полной свободы личности, раскрепощения всех ее творческих возможностей и бесконечного могущества этих потенций («магический идеализм» Новалиса). На более поздних этапах развития романтической школы ее авторам пришлось признать, что их эстетический идеал ограничен рамками земного мира и общественных реалий.

Писатели-постмодернисты, в том числе и Даниэль Кельман, беря за основу исходную диспозицию «художник – общество», трансформируют самую модальность звучания темы. В их трактовке иной смысл обретают оба полюса противостояния. В романе «Я и Каминский» автор иронически рисует образ своего непризнанного гения – художника Мануэля Каминского, наделяя его целым набором отрицательных черт: эгоизм, лукавство в обращении с близкими, тщеславие, причина которых кроется в его неудовлетворенном самолюбии. Это важное обстоятельство для сути конфликта: герой не противостоит среде, а ищет ее признания. Очевидно, что художнику Кельмана далеко до идеала, которым грезили романтики.

Претерпел изменения и второй полюс дихотомии – среда, в которой существует художник. Косвенным образом в романе проявляется социально-критический дискурс. Обыватель начала XXI века не чужд искусству, посещает выставки и готов платить за художественные произведения, пусть и не отличает шедевры от китча. В современной системе ценностей это стало непременным атрибутом образа жизни добропорядочного бюргера.

Авторская интенция диктует комплекс изобразительных средств. В романе Кельмана присутствуют различные вариации излюбленных стилистических приемов гофмановской эстетики: мотивы отражения, мистика зеркала, сновидение как порождение одновременно реального и фантасмагорического. Творчество Даниэля Кельмана предлагает богатый материал для дальнейшего изучения современной романной беллетристики в свете преемственности традиций классической литературы.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Автором осуществлен детальный анализ романа Д. Кельмана «Я и Каминский» в контексте преемственности и трансформации традиции немецкого романтизма в австрийской литературе постмодернизма. Работа представляет интерес для литературоведов как в практическом, так и в теоретическом плане.

Библиографический список


1. Белобратов А.В. Австрийская литература 1990-х годов: в ожидании шедевра. *Постмодернизм: что же дальше? (Художественная литература на рубеже XX–XXI вв.).* 2006; № 1: 76–97.
2. Белобратов А.В. Австрийская литература на исходе XX века. Вместо заключения. *История австрийской литературы XX века.* Москва, 2010; Т. II: 517–544.
3. Плахина А. Немецкоязычная, но не немецкая. Некоторые аспекты австрийской прозы 1970–1990-х годов. *Вопросы литературы.* 2007; № 6: 5–37.
4. Казакова Ю.К. «Новые рассказывающие» в австрийской прозе конца XX – начала XXI века (на примере творчества Д. Кельмана). *Альманах современной науки и образовании.* 2013; № 9 (76): 66–69.
5. Гладилин Н.В. *Гофманиана в немецком постмодернистском романе*. Москва, 2001.
6. Шастина Е.М. Даниэль Кельман: проблемы поэтики. *Диалог культур – культура диалога*: материалы Международной научно-практической конференции. Кострома, 2012: 364–368.
7. Kehlmann D. *Ich und Kaminski.* Frankfurt-am-Main: Suhrkamp Verlag, 2003.
8. Kehlmann D. *F.*: Roman Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2014.


References


1. Belobratov A.V. Avstrijskaya literatura 1990-h godov: v ozhidanii shedevra. *Postmodernizm: chto zhe dal'she? (Hudozhestvennaya literatura na rubezhe XX–XXI vv.).* 2006; № 1: 76-97.

2. Belobratov A.V. Avstrijskaya literatura na ishode XX veka. Vmesto zaklyucheniya. *Istoriya avstrijskoj literatury XX veka*. Moskva, 2010; T. II: 517-544.
3. Plahina A. Nemeckoyazychnaya, no ne nemeckaya. Nekotorye aspekty avstrijskoj prozy 1970-1990-h godov. *Voprosy literatury*. 2007; № 6: 5-37.
4. Kazakova Yu.K. «Novye rasskazyvayuschie» v avstrijskoj proze konca XX – nachala XXI veka (na primere tvorchestva D. Kel'mana). *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanii.* 2013; № 9 (76): 66-69.
5. Gladilin N.V. *Gofmaniana v nemeckom postmodernistskom romane*. Moskva, 2001.
6. Shastina E.M. Dani`el' Kel'man: problemy po`etiki. *Dialog kul'tur – kul'tura dialoga*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kostroma, 2012: 364-368.
7. Kehlmann D. *Ich und Kaminski*. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp Verlag, 2003.
8. Kehlmann D. *F.*: Roman Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2014.

*Статья поступила в редакцию 15.09.25*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-509-511

***Kuznetsova T.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: kuznecova_t@list.ru*

**LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF COLORATIVE VOCABULARY IN WORKS OF K.G. PAUSTOVSKY.** The article considers the peculiarities of functioning of the color vocabulary in the stories of K.G. Paustovsky "Yellow Light" and "Watercolor paints." The study provides a comprehensive analysis of the coloristic space of texts, represented as a field structure, identifies the dominant color blocks, intermediate, quasi-blocks, defines the color names that make up the core, the near-core space, the immediate and far periphery, analyzes the similarities and differences in the composition of the coloratives of these works, which allows to identify the dominant palette of colors in works describing one period. The functional potential of color nominations in K.G. Paustovsky's stories is established, the dominant functions in both works are characterized, realizable and unrealized functions are noted, which makes it possible to determine the role of coloratives in the writer's idiosyncrasy, to identify the potential use of color meanings in the space of a literary text.

*Key words:* **color vocabulary, idiosyncrasy, color field, color nomenclature, color space**

***Т.Б. Кузнецова,*** *канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: kuznecova_t@list.ru*

# ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ К.Г. ПАУСТОВСКОГО

Статья посвящена рассмотрению особенностей функционирования колоративной лексики в рассказах К.Г. Паустовского «Желтый свет» и «Акварельные краски». В исследовании проводится всесторонний анализ колористического пространства текстов, представленного в виде полевой структуры, выявляются доминирующие цветовые модули, промежуточные, квазимодули, определяются цветономинации, составляющие ядро, околоядерное пространство, ближайшую и дальнюю периферию, анализируются сходства и различия в составе колоративов этих произведений, что позволяет выявить доминирующую палитру цветов в произведениях, описывающих один временной период. Устанавливается функциональный потенциал цветономинаций в рассказах К.Г. Паустовского, характеризуются доминирующие функции в обоих произведениях, отмечаются реализуемые и нереализуемые функции, что дает возможность определить роль колоративов в идиостиле писателя, выявить потенциальные возможности использования цветообозначений в пространстве художественного текста.

*Ключевые слова:* **колоративная лексика, идиостиль, колоративное поле, цветономинация, колористическое пространство**

Изучение роли колоративной лексики в тексте художественного произведения является актуальным направлением как в языкознании, так и в литературоведении. Это связано с тем, что цветовосприятие в сознании носителей языка имеет огромное культурно-мировоззренческое значение, т. к. цвет – это один из элементов выражения творческой составляющей человеческого бытия и духовного богатства. Колоративная лексика является отражением визуально осязаемых объектов, которые, в зависимости от национальных колористических представлений, по-разному фиксируются в человеческом сознании. Как отмечает известный исследователь в области лингвистики цвета А. Вежбицкая, колоративы образуют «универсальное понятие подобия в передаче зрительных ощущений» [1, с. 234]. Употребление цветономинаций в художественном тексте дает возможность писателю отразить наиболее яркие живописные образы. Цветопись каждого художника слова неповторима. Она является идентификационным маркером в распознавании художественного текста, т. к. в ней отражается индивидуально-авторское восприятие действительности.

Актуальность исследования обусловлена тем, что колоративная лексика художественного пространства текста формирует колоративное поле, которое включает в себя ядро, состоящее из базовых цветовых компонентов и промежуточных, а также периферию, куда входят наименее частотные компоненты, но при этом не менее значимые в отражении авторского восприятия описываемого образа, что позволяет из отдельных фрагментов создать единое колористическое пространство текстов того или иного писателя.

Цель нашего исследования – всесторонне изучить колористическое пространство произведений К.Г. Паустовского «Желтый свет» и «Акварельные краски».

В соответствии с целью исследования необходимо решить следующие задачи: 1) установить состав колоративной лексики в произведениях К.Г. Паустовского «Желтый свет» и «Акварельные краски»; 2) проанализировать структуру колоративного поля представленных текстов, выявить сходство и различие компонентов; 3) выделить доминирующие функции колоративной лексики в текстах К.Г. Паустовского.

Объектом исследования послужили характерологические компоненты колористического пространства произведений К.Г. Паустовского, а также особенности их функционирования в тексте.

В исследовании используются такие методы, как: описательный, сопоставительный, метод количественной обработки данных.

Научная новизна заключается в том, что впервые было описано колористическое пространство произведений К.Г. Паустовского «Желтый свет» и «Акварельные краски», выявлены сходства и различия в цветописи этих произведений, определены доминирующие функции колоративов.

Теоретическая значимость изучения колоративной лексики текстов одного автора в сопоставительном аспекте заключается в расширенном исследовании колористического пространства по заданному алгоритму, что позволит исследователям цветописи художников слова проводить собственный анализ цветономинаций, расширяя круг работ по лингвистике текста.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в формировании навыка написания сочинений-описаний у обучающихся, в подготовке к устному экзамену в девятом классе, в процессе которого необходимо описать фотографию или картину с использованием колоративной лексики.

Рассмотрением колористического пространства художественного текста и его составляющих занимались многие видные ученые (Б.Д. Апресян, А.А. Брагина, Р.М. Фрумкина, др.), но в основном в этих исследованиях колоративная лексика рассматривалась как средство выразительности, отражающее индивидуальное авторское начало.

Современные исследователи большое внимание уделяют соотношению цветового и светового поля (Т.А. Ермаковская) [2], рассмотрению цветового континуума художественного произведения (Т.И. Сивова) [3], определению роли колоративной лексики в эмоционально-чувственной сфере когнитивного пространства текста (А.Ю. Вычужанина) [4], разрабатывают когнитивную модель цветового поля (К.В. Дмитриева) [5].

Лингвисты, в частности, Р.М. Фрумкина, считают, что в процессе представления цветономинаций наивная картина мира носителя русского языка может включать в себя семь базовых цветов радужного спектра и совокупность ахроматических цветономинаций, включающих коричневый и розовый цвета. В национальной картине мира эти колоративы являются доминирующими, остальные цвета относятся к «прочим» [6, с. 7].

Анализ колористического пространства рассказов В.Г. Паустовского «Желтый свет» и «Акварельные краски» представляет научный интерес в плане выявления и сопоставления сходных и различных цветовых модулей этих произведений, что позволит воссоздать фрагмент колоративной картины мира художественных произведений, выявить индивидуальные черты цветописи автора.

В исследовании цветового поля мы опираемся на классификацию Р.М. Фрумкиной, где модули цвета – это совокупность элементов с наиболее сильными связями [6, с. 6]. Помимо основных модулей, мы выделяем так называемые промежуточные имена цвета (ИЦ) – это колоративы, которые одновремен-

но могут входить в разные цветовые модули и квазимодули, «характеризуемые тем, что их, с одной стороны, можно рассматривать как промежуточные, однако и сами по себе взятые как группа, они могут быть представлены в виде отдельного блока» [6, с. 53].

Обратимся к анализу колористического пространства рассказа «Желтый свет», представленного как полевая структура. Этот рассказ был написан в 1938 году в Солотче и имел первоначальное название «Вторая родина». Как мы видим, превалирующей стала номинация, включающая в себя цветообозначение «желтый», которое вошло в ядерную структуру как базовой компонент.

Таким образом, при анализе ядра колористического пространства рассказа «Желтый свет» мы выявили следующие колоративные модули с доминирующим компонентом *«желтый»: желтый 8, золотой 2. «*Комната была залита ровным *желтым* светом от керосиновой лампы» [7, с. 125]. В квазимодуль входит *оранжевый 1*, который может представлять цветономинацию в модуле с компонентом «желтый» и «красный».

Модуль с базовым компонентом *«красный»: красный 4, пурпурный 1, алый 1, багряный 2. Красный* лист [7, с. 125]. «Листва *пурпурная, но и алая*…» [7, с. 125]; «загораться, как *багряные* пожары» [7, с. 127].

Модуль с компонентом *«черный»* представлен только этой цветономинацией*: черный 3.* «*Черный* хлеб из пекарни приносили…» [7, с. 127].

Модуль с компонентом *«серый»* включает в себя *серый 2* и *серебряный 1.* «С *серым* налетом речная вода» [7, с. 127]; «тусклая *серебряная* полоса...» [7, с. 126].

Модуль с компонентом *«белый»* включает только базовый компонент *белый 2. Белые* ракеты [7, с. 127].

Модуль с компонентом *«зеленый»* представлен единичным употреблением. «Вода в озере *не зеленела»* [7, с. 125], как и модуль с компонентом *«синий»:* «Сквозь чащу деревьев стала видна *синяя* даль сжатых полей» [7, с. 125].

Модули с колоративами *«фиолетовый» и «коричневый»* также представлены единичной номинацией: «… *фиолетовую, коричневую…* листву» [7, с. 126].

В результате исследования мы выявили, что в ядерную структуру рассказа «Желтый свет» входят следующие модули с базовыми цветовыми компонентами: *желтый 12, красный 8, черный 3, серый 3, белый 2, зеленый, синий, коричневый, фиолетовый* – по одному цветоупотреблению. Доминирующим является модуль с компонентом «желтый», что является закономерным как в связи с названием произведения, так и в соответствии с традиционной цветописью автора, связанной с представлением о колоративной лексике пейзажных зарисовок. К нему примыкает модуль с компонентом «красный», что также является традиционным в описании осени в национальной колористической картине мира. Им противопоставлены два модуля: «черный» и «серый», которые отражают образы увядания, холода, приближающейся зимы.

Также мы определили, что околоядерное пространство рассказа формируют следующие группы:

1. Цветономинации, не являющиеся цветом в традиционном понимании, но семантически примыкающие к этому кластеру: *седой.* «*Седой и косматый…»* [7, с. 127].

2. Индивидуально-авторские номинации. «*А страницы книг на столе как будто покрылись слоем воск»* [7, с. 125]. Периферия колористического пространства включает в себя две зоны: ближайшую и дальнюю. В ближайшую зону периферии цветового поля входит лексика изобразительного искусства с семой «цвет». «Я узнал, что осень смешала все *чистые краски»* [7, с. 126].

*Дальняя периферия* включает цветообозначения с неявно выраженным цветовым признаком: *загорелый*. «От этого сияния лица людей казались *загорелыми»* [7, с. 126]. А также колоративы, обозначающие интенсивность окраски: *тусклый, яркий, нестерпимый*. Также *в дальнюю периферию* входят колоративы с соотношением «цвет»/«свет». «*Странный свет… непохожий на солнечный»* [7, с. 126]. «*Осенние созвездия блистали в ведре с водой и в маленькое оконце избы дали, как багряные пожары»* [7, с. 126].

Рассматривая функции колоративов в рассказе «Желтый свет», мы следовали классификации А. Вежбицкой [2]. В результате исследования мы выявили, что в этом произведении реализуются следующие функции:

1. Номинативная, которая заключается в прямом употреблении цвета для характеристики различных объектов действительности: «*Небось видел в лесу – есть лист желтый и есть лист красный»* [7, с. 125].

2. Описательная, которая дает возможность представить развернутое описание предмета: «*Иволги летят под небесами, летят желтые веселые птицы»* [7, с. 125].

3. Эстетическая функция проявляется в дополнительной эмоционально-образной оценке действительности: «*От этого сияния… страницы книг на столе как будто покрылись слоем воска»* [7, с. 126].

4. Видообразующая функция представлена в словосочетаниях, в которых цвет показан опосредованно через устоявшееся понятие: «*Черный* хлеб из пекарни приносили» [7, с. 126].

5. Индивидуализирующая функция цвета реализуется в индивидуально-авторских цветономинациях: «… *будто солнечный луч ударял в россыпи разноцветной руды»* [7, с. 126].

6. Изобразительно-выразительная функция выявляется при использовании образного языкового средства: метафоры, эпитета, сравнения: *«синяя даль полей»* [7, с. 125].

Мы также проанализировали особенности цветового поля рассказа К.Г. Паустовского «Акварельные краски», написанного в 1936 году.

В результате исследования мы выявили, что в *ядро* цветового поля рассказа входят следующие цветовые модули.

Модуль с базовым компонентом *«желтый»: желтый 3, золотой 3, лимонный 1. «Желтый* лист изредка падал на дорогу» [7, с. 62]; «за ним просвечивали сквозь тонкую мглу заросли *золотых* берез» [7, с. 63]; « лимонное поле…» [7, с. 63]. Сюда же примыкает к*вазимодуль: бронзовый 2.* «Каждый желтый лист горел… как *бронзовый* слиток» [7, с. 63].

Антагонистом к представленному выше выступает модуль с базовым компонентом *«черный»: черный 7.* «*Черная* от ветра и гнетущая сердце постоянной тревогой?» [7, с. 63].

Модуль с компонентом *«красный»* представлен двумя цветономинациями: *карминный 1, красный 2. «*Черные ягоды были спрятаны в венчик *из карминных* лепестков» [7, с. 63]. *Квазимодуль* с компонентом *«розовый» 1.* «*Розовые* облака стояли высоко в небе над вершинами мачтовых сосен» [7, с. 63]; *Квазимодуль* включает в себя компонент *«киноварь» 1. «*Расписывавших деревянные ложки и блюда золотом и *киноварью*» [7, с. 63].

Модуль с компонентом *«синий» 3* представлен только этим цветом*:* «Задумчиво свистели в *синем* воздухе последние птицы» [7, с. 65].

*Модуль с компонентом «серый»* обозначен колоративовм *свинцовый 2. «*За ними *свинцовой* стеной шумел ливень» [7, с. 65].

Модуль с базовым компонентом *«зеленый»* представлен *оливковым 1.* «В озере бегали *оливковые* жуки-плавунцы» [7, с. 65].

Модуль с компонентом «белый» *единичен.* **«**Кузнечики кричали на полянах, заросших *белой* засохшей гвоздикой» [7, с. 65].

Таким образом, *ядро* цветового поля рассказа «Акварельные краски» представлено следующими цветовыми модулями (по мере убывания): *желтый 9, черный 7, красный 5, синий 3,серый 2, белый 1, зеленый 1.* Доминирующим является «желтый», что отражает индивидуально-авторское восприятие осени, бескрайних просторов, богатство человеческой души, которая оживает, прикасаясь к прекрасному. Как и в предыдущем рассказе, к нему примыкает блок «красный» как составляющий элемент осенней палитры в произведении, как символ любви к родине, ярких эмоций. Им противопоставлен блок «черный», который является символом холодности души главного героя, которая ждет обновления.

*Околоядерная зона* рассказа представлена авторскими цветономинациями: «*По черной, как деготь, прозрачной воде плавали палые листья»* [7, с. 65].

*В ближайшую периферию* цветового поля входят термины и лексемы изобразительного искусства: *«На одно мгновение кусты вспыхивали сотнями красок»* [7, с. 64]. *Дальняя периферия* представлена цветономинациями с опосредованно выраженным цветовым значением, например: *грязный, тусклый*. «Воздух *тускнел*» [7, с. 65]. В эту же группу входят колоративы, содержащие в себе цветосветовой коррелят: *«Полосы света проникали сквозь гущу трав»* [7, с. 65].

Стоит отметить, что в «Акварельных листьях» реализуются те же функции, что и в «Желтых листьях». Ярче всего представлена номинативная функция (*оливковые жуки-плавунцы*), описательная (*просвечивали сквозь тонкую мглу заросли золотых берез*), изобразительно-выразительная (*леса казались грудами медной руды*). В меньшей степени реализуется эстетическая функция (*тихая синева*), индивидуализирующая (*свет, передаваемый от сентябрьского неба и солнца*) [7, с. 64].

В заключение стоит отметить, что в результате исследования колористического пространства рассказов К.Г. Паустовского «Желтый свет» и «Акварельные краски» мы пришли к выводу, что состав цветовых модулей в этих произведениях совпадает: доминируют и формируют ядро цветового поля колоративы с компонентом «желтый», а ему противопоставлен цветовой модуль с компонентом «черный», либо «черный» и «серый». Также цветовую палитру обоих произведений наполняют цветономинации с компонентом «красный», «синий», «зеленый», «белый». В рассказе «Желтый свет» единично употребляются колоративы «коричневый» и «фиолетовый». Таким образом, данный спектр отражает колористическое единство произведений, которые повествуют о красоте осени, об удивительных красках природы, которые увидел и запечатлел в своем сознании лирический герой.

Околоядерная зона в обоих рассказах представлена индивидуально-авторскими номинациями: «*По черной, как деготь, прозрачной воде плавали палые листья»* [7, с. 65]. В «Желтом свете» еще присутствуют колоративы с именами цвета, не входящими в модули цвета, но ассоциирующиеся с цветообозначениями: *седой.* В *ближайшую периферию* цветового поля входят термины и лексемы изобразительного искусства: *выцветшая картина.* Дальняя периферия ярче всего представлена колоративами с соотношением «цвет»/«свет»: он дышит *солнечным светом* [7, с. 64].

Колористическое пространство обоих рассказов совпадает в функциональном плане, т. к. в них представлены номинативная функция, эстетическая, описательная, индивидуализирующая, изобразительно-выразительная. В рассказе

«Желтый свет» реализуется и видообразующая функция, которая отсутствует в «Акварельных красках». Такие функции, как усилительная, оценочная, аксиологическая, в анализируемых рассказах К.Г. Паустовского не представлены.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором впервые было описано колористическое пространство произведений К.Г. Паустовского «Желтый свет» и «Акварельные краски», выявлены сходства и различия в цветописи этих произведений, определены доминирующие функции колоративов, что составило научную новизну нашей работы. Статья может представлять интерес для литературоведов и учителей литературы в школе.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия. *Язык. Культура. Познание*. Москва, 1996: 231–291.
2. Ермаковская Т.А. *Лексико-семантическое цвето-световое поле в прозе Б.К. Зайцева.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2011.
3. Сивова Т.В. *Взаимосвязь цвета, света и хронотопа в языке произведений К.Г. Паустовского*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Минск, 2018.
4. Вычужанина А.Ю. *Роль цветообозначений в передаче эмоциональных концептов поэтического когнитивного пространства: на материале произведений С.А. Есенина и Д.Г. Лоуренса.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тюмень, 2009.
5. Дмитриева К.В. *Концепт цвет в когнитивно-функционально-стилистическом аспекте: на материале романов В. Набокова «Лолита» и А. Фадеева «Разгром»*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Кемерово, 2012.
6. Фрумкина Р.М. *Цвет. Смысл. Сходство (аспекты психолингвистического анализа)*. Москва: Наука, 1984.
7. Паустовский К.Г. *Рассказы и сказки*. Москва: Художественная литература, 1986.

References

1. Vezhbickaya A. Oboznacheniya cveta i universalii zritel'nogo vospriyatiya. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moskva, 1996: 231-291.
2. Ermakovskaya T.A. *Leksiko-semanticheskoe cveto-svetovoe pole v proze B.K. Zajceva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
3. Sivova T.V. *Vzaimosvyaz' cveta, sveta i hronotopa v yazyke proizvedenij K.G. Paustovskogo*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Minsk, 2018.
4. Vychuzhanina A.Yu. *Rol' cvetooboznachenij v peredache `emocional'nyh konceptov po`eticheskogo kognitivnogo prostranstva: na materiale proizvedenij S.A. Esenina i D.G. Lourensa.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2009.
5. Dmitrieva K.V. *Koncept cvet v kognitivno-funkcional'no-stilisticheskom aspekte: na materiale romanov V. Nabokova «Lolita» i A. Fadeeva «Razgrom»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2012.
6. Frumkina P.M. *Cvet. Smysl. Shodstvo (aspekty psiholingvisticheskogo analiza)*. Moskva: Nauka, 1984.
7. Paustovskij K.G. *Rasskazy i skazki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986.

*Статья поступила в редакцию 12.09.25*

УДК 821'161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-511-513

***Dubova M.A.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*

**SEMANTIC PROJECTIONS OF THE IMAGE OF RUSSIA IN THE NOVEL BY B.A. PILNYAK "MACHINES AND WOLVES".** The article examines the semantically capacious and multi-layered image of Russia and the methods of its lexical objectification in B.A. Pilnyak's novel "Machines and Wolves." The author focuses on the place and role of this image in the motif-figurative paradigm of the work, in structuring the spatio-temporal continuum of the author's model of the world, which is the task of the study. From the standpoint of identifying the world-modeling potential of the image of Russia, its semantic and stylistic load and methods of disclosure are determined. Based on the dichotomy objectified by the title, which forms the basis of the novel's concept, the author determines the principles of structuring the image of Russia. Based on the text of the novel, the main semantic plans and projections of the image of Russia are consistently identified and described, taking into account its cross-cutting nature and connection with other works of the writer, in particular, with the later "Kolomna" novel "The Volga Flows into the Caspian Sea." The conclusions formulated in the conclusion of the study substantiate the role of the image of Russia in the poetics of B. Pilnyak's novel "Machines and Wolves".

*Key words:* **Russia, motive-figurative paradigm, semantics, time, space, world modeling, lexical objectification, B. Pilnyak**

***М.А. Дубова,*** *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*

# СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЕКЦИИ ОБРАЗА РОССИИ В РОМАНЕ Б.А. ПИЛЬНЯКА «МАШИНЫ И ВОЛКИ»

В статье рассматривается семантически ёмкий и многослойный образ России и способы его лексической объективации в романе Б.А. Пильняка «Машины и волки». Автор акцентирует внимание на месте и роли этого образа в мотивно-образной парадигме произведения, в структурировании пространственно-временного континуума авторской модели мира, что и составляет цель проведенного исследования. С позиций выявления миромоделирующего потенциала образа России определяется его семантико-стилистическая нагрузка и способы раскрытия. Опираясь на объективируемую заглавием дихотомию, положенную в основу романной концепции, автор определяет принципы структурирования образа. С опорой на текст романа последовательно выявляются и описываются основные семантические планы и проекции образа России с учетом его сквозного характера и связи с другими произведениями писателя, в частности – с более поздним «коломенским» романом «Волга впадает в Каспийское море». В выводах, которые формулируются в заключение исследования, обосновывается роль образа России в поэтике романа Б.А. Пильняка «Машины и волки».

*Ключевые слова:* **Россия, мотивно-образная парадигма, семантика, время, пространство, миромоделирование, лексическая объективация, Б. Пильняк**

Борис Андреевич Пильняк – «один из основоположников новой русской прозы» [1, с. 5], «звезда первой величины» [2, с. 423] литературного процесса 1920-х годов. Поэтика его произведений, явившаяся следствием авторского экспериментаторства, отличающаяся «фрагментарностью композиции, разломанностью и внешней несоединенностью фрагментов повествования .., признаками "импрессионистической техники"» [3, с. 4], содержит множество лакун, которые еще предстоит исследовать и восполнить. В силу сказанного актуальность предпринятого исследования состоит в обращении к лингвопоэтике одного из малоизученных романов писателя. Научная новизна статьи заключается в изучении семантико-стилистического потенциала образа России в структурировании авторской модели мира романа Б. Пильняка «Машины и волки». Объектом исследования является художественный образ и его роль в тексте литературного произведения. Предметом изучения – сквозной для прозы писателя образ России, которому принадлежит одно из доминантных мест в произведениях Б.А. Пильняка. Цель исследования состоит в изучении семантических планов образа России на основе анализа текста романа «Машины и волки», что предполагает решение следующих задач: выявить место и роль образа России в мотивно-образной парадигме произведения, способы его пространственно-временного раскрытия, средства лексической объективации, миромоделирующий и семантико-стилистический потенциалы в произведении. Исследование опирается на методы описания, сравнения, анализа языковых единиц, а также приемы семантического и стилистического анализа. Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений о функционировании художественного образа в тексте литературного произведения. Практическая значимость статьи определяется возможностью использования её результатов в вузовских курсах филологического анализа текста, стилистики, текстологии, истории русской литературы и др.

Роман «Машины и волки» принадлежит к числу малоизученных произведений писателя, в котором экспериментаторство Б. Пильняка проявилось в полной мере, подтверждением чему служит и поэтика романа, и его стиль, «динамический, взвихренный, нервно-импульсивный, внешне разорванный, но обладающий зато поразительной внутренней целостностью и художественной завершенностью» [4, с. 14 – 15]. Его, на первый взгляд, очевидная бессюжетность и бесфабульность, многоплановость и фрагментарность, создающая «иллюзию разбитого зеркала, в осколках которого своеобразно преломляется современная

автору действительность 1920-х годов» [5, с. 5], является причиной определенных трудностей при восприятии текста, но тем интереснее становится постепенное погружение в мир произведения, поэтапное раскрытие многослойности и многоплановости его художественных образов с учетом их семантических и стилистических коннотаций.

Если задаться вопросом, о чем этот роман, то ответ более чем очевиден – о России. Именно Россия и её судьба в переломный исторический период смены формаций, влекущей за собой не только изменение идеологии, мышления и образа жизни людей, но и системы их ценностей, находится в центре авторского внимания. О России «машин» и «волков» пишет в своем произведении Б. Пильняк. Эта объективируемая заглавием дихотомия, центральная в поэтике романа, лежащая в основе его концепции, проецируется и на семантически многоплановый образ Родины, который мы рассмотрим с опорой на мотивно-образную парадигму и пространственно-временной континуум созданной в произведении модели мира. Такой подход позволит нам структурировать этот художественный образ, проиллюстрировав его многослойность и перспективу развития.

Итак, основным приемом объективации образа России в романе является антитеза (о чем уже было сказано выше). В истории литературы это, безусловно, не новый прием изображения Родины. Сразу же на память приходят некрасовские строки из поэмы «Кому на Руси жить хорошо», блоковские из стихотворений «Россия» и «Русь» и множество других примеров. Принципиально важно для нас выявить, какого плана эта двойственность и полярность, какими стилевыми приемами она объективируется. И в этом смысле самобытность и оригинальность Б. Пильняка, порой приводящая в недоумение, не вызывает сомнений. Примем во внимание и тот факт, что в основе структурирования образа России лежит прием монтажа, позволяющий, словно по «кирпичикам», собирать этот объемный образ. Более того, как мы понимаем, насколько велика дистанция между семантикой лексем «машины» и «волки», репрезентирующих полюса заглавной оппозиции, настолько широк его семантический диапазон, складывающийся из отдельных, порой, на первый взгляд, разрозненных фрагментов и пазлов.

И начнем мы с анализа образа в плоскости антитезы «народная, крестьянская» – «рабочая» Россия пролетариата. Первая, как пишет автор, – «Россия, мужичья, хлебопашеская, конная, тихая, в жаворонках и песнях, и поверьях, – ведь она жила так тысячелетье» [6, с. 121], это «… наш мужик.., васильки, … наши болота, знахари» [6, с. 128], – и вторая – «… это мы – машинная Россия, это – заводы, заводская Россия… Всю Россию мы построим заводом… (и никто не понял в России тогда романтики пролетария)» [6, с. 126].

Эта первая, народная Россия раскрывается с опорой на фольклор: в тексте произведения присутствуют пословицы и поговорки, частушки, подражания крестьянской речи. Ярким подтверждением сказанному являются, в частности, фрагменты из Отрывка о мужиках главы «О предпосылках к повести», стилизованные под народную речь и объективирующие народные приметы и верования: «… январь – году начало, зиме середка, минули водокрещи, – дуй-не-дуй – не к рождеству, а к великодню. А все же: Афанасий да Кирилла забирают за рыло; Аксинья – полузимница, полухлебница, какова Аксинья, такова и весна; февраль – бокогрей, на сретение зима с летом встретились…» [6, с. 15]. В русле сказанного отметим, что пильняковские тексты вообще «могут выступать … как своеобразный исторический памятник, зафиксировавший особенности местной речи и фольклорных традиций» [7, с. 472]. В этой плоскости одним из семантических планов раскрытия образа России становится сказочная Русь, прочно хранящая свои тайны и загадки, составляющие основу её самобытности: «Там пахнет тиной, торфом, землей. Там живет тринадцать сестер-лихорадок. Там нет ни троп, ни дорог, там ничего не выверено, – там бродят волки…» [6, с. 141]. Автор осмысливает её путь до современной ему эпохи 20-х годов XX века, размышляя, как древняя Русь превратилась в «великороссийскую Россию пролетария» [6, с. 125]. Так создается историческая перспектива развития образа, уходящая корнями в языческую историю.

Народную Россию объективирует в первую очередь образ волков: «Волк мне – прекрасная романтика России, наша русская, вьюжная, страшная… они – русские, ибо правят русскими полями, лесами, ночами» [6, с. 109]. Волк – это романтика, стихия, свобода, сила. Качества этого животного проецируются и на образ Родины, создавая его привлекательность, могущество и величие. В раскрытии этого семантического плана несомненный интерес представляет образ покоренного волка, встреченного в зверинце Вильямса: «… волк здесь, в зверинце Васильямса, в клетке, … – покоренная стихия, … маятником мается, след в след, движенье в движенье, как машина» [6, с. 109]. И вот снова двойственность изображения, вызывающая противоречивость восприятия (свободный волк – покоренный волк-машина): «… вижу того волка, с которым я встретился когда-то на обвале, прекрасного, свободного волка, а сейчас же за ним волка в зверинце у Вильямса… он кружился в ней.., как маховик» [6, с. 117]. Так соприкасаются и даже накладываются друг на друга семантические полюса центральной оппозиции: покоренные «волки, как машины» [6, с. 109], – люди, «как затравленные волки» [6, с. 128]. Еще один аспект раскрытия мотива волков – это дикость, грубость мужицкой жизни: «… слышит волчий вой, и этот вой ему – одиночество, тоска, сиротство, проклятье хлеба, проклятье дикой мужичьей жизни вперемежку с волками!..» [6, с. 115]. Так волки и машины проецируются на образ жизни человека и, что гораздо важнее, – его душу, и даже национальную душу, которая для одного из братьев Росчиславских, Андрея Юрьевича, ассоциируется с образом Марьи – малообразованной русской женщины, живущей так, как жили её предки: «… табунщица Машуха, баба в двадцать пять лет, красавица-урод… низкорослa, слишком корнастa, грубa, как обрубок, – но меня чарует в ней какая-то стихийная сила и грация, словно это каменная баба из раскопок» [6, с. 102–103]. Опосредованно возникает отсылка к одному из центральных в творчестве Б. Пильняка мотивов – каменных баб (развивается, в частности, в романе «Волга впадает в Каспийское море»), который репрезентирует сохраняемую через века связь поколений и народного опыта. Вот почему атрибутивные характеристики, которыми наделяется образ Марьи («странная звериная нравственность и чистота» [6, с. 104], «звериномудрая степенность и медленность» [6, с. 104], «древний хмель» [6, с. 105]), напрямую проецируются на образ России. Герой восклицает, искренне веря в то, о чем говорит: «А наша национальная душа? – а Марья?... Марья, Марьюшка, милая! Тебя они погубят! Ты одна осталась у меня, Россия, подойди сюда, сядь со мной...!.. Марью он съест – маховик!.. это смерть Марье – это рождение новой жизни, … где не будет волков и лесов, а будут сады и зверинцы» [6, с. 129]. Таким образом реализуется семантически значимая в романе ассоциация образа России с Марьей-табунщицей: «Россия – это Марья.., спящая, покойная, до которой, к счастью, не добралась машина… Она, Марья, дремучая, покойная, страшноватая и прекрасная (все эти эпитеты я применил бы и к России)» [6, с. 120–121]. Опять полярность образа, объективируемая антонимами: страшная и прекрасная. И невольно возникает аналогия Марьи с образом Матрены из «Серебряного голубя» А. Белого, «неграмотной, слепо верящей духовному пастырю «голубей» и в то же время неизъяснимо привлекательной и завораживающей» [8, с. 44–45] темной бабы, ставшей для героя романа Петра Дарьяльского также символом Руси. Марья-табунщица в целом символизирует Россию «мужичью, хлебопашескую, каноннную, в жаворонках и песнях, и поверьях, – ведь она жила так тысячелетья» [6, с. 121]. В этом контексте обнаруживается связь еще с одним планом раскрытия образа России – историческим. Автор вспоминает про Смутное время и правление Ивана Грозного, про народные волнения под руководством Емельяна Пугачева и Стеньки Разина. И теперь эта Русь трансформируется по воле пролетариата, превращаясь в «машинную Россию, это – заводы, заводская Россия надевает на свой хребет пугачевщину, болота, лучину, поповщину» [6, с. 125].

Женское начало в раскрытии образа России автором нарочито акцентируется, причем оно также полярно: с одной стороны привлекательно, а с другой – неприятно и даже отталкивающе, как, например, в семантически глубоком метафорическом сравнении «госпожи-земли» [6, с. 225] с бабищей: «… лицо бабищи было … дремучее, в бородавках, в слизлых морщинах… и пахнула бабища всеми земными потами… и вдруг бабища странно ощетинилась, у неё вырос волчий рот… и бабища лязгнула зубами» [6, с. 225].

Народная Россия встает со страниц романа Б. Пильняка не только широкой, раздольной, овеянной поверьями и романтикой, но и неграмотной, живущей в страхе и суевериях, страной, которая «веками шла … в перелесках, болотах, проселками, – страшная страна, в разбое, в леших, в ведьмах…» [6, с. 125]; «Впереди Русь и Россия, подлинные, на сотни верст вымороченные села, волости и уезды» [6, с. 142].

В противоположность ей писатель рисует образ новой России, овеянной «романтикой пролетариата», России «машин», как напишет Б. Пильняк в более позднем романе «Волга впадает в Каспийское море», идущей «в социализм, чтобы неминуемо дойти» [9, с. 435]. В первую очередь она раскрывается в тесной связи с историей развития русского пролетариата и рабочего класса. «В революцию русскую, – пишет Б. Пильняк, – … вмешалась, вплелась черная рука рабочего…, эта рука, как машина, – взяла Россию и метелицу российскую под микитки… казалось, что над Россией из метели восстала – бескровная, черная машина» [6, с. 58–59]. Автор показывает, как «болотную Россию карьером кинули в машину» [6, с. 83], вскрывая трудности этого стремительного процесса, недальновидные решения и действия. Важная роль в раскрытии авторского отношения к «машинной» Росси принадлежит развернутому отступлению, посвященному размышлениям о машине в тесной связи с пролетарием, который «принес в мир машину, ставшую сильнее его воли» [6, с. 124], потому что «машина – это консолидированный человеческий гений» [6, с. 138]. Писатель показывает, насколько сложно так резко и за такой короткий срок взять и перестроить мышление людей, чтобы они все увидели и оценили преимущества машинного труда.

Образ России в романе встроен в пространственно-временную перспективу. Его объективация в формате пространственного континуума реализуется в системе частных локусов, центральное место среди которых принадлежит оппозиции город (машины) – природа (волки), реализующейся в тексте романа в ряде частных противопоставлений.

Россия раскрывается не только и, мы бы сказали, не столько с позиций масштабной огромной страны, великой державы, сколько сквозь призму «провинциальности» [10]: «жирной бабы» [6, с. 150] Рязани, которая «лежит над Окой раскорякою, простоволосая, потная, подлая, грязная» [6, с. 151] (она же Рязань-яблоко), Зарайска («до зарайских – за раем у Христа земель» [6, с. 11]) и, конечно же, Коломны, которая «прочно вошла в биографию и произведения Бориса Вагау (Пильняка), впервые приехавшего в этот город в 1912 году и оставшегося в нем жить более чем на десятилетие» [11, с. 207]. Из описаний быта провинциальных русских городов словно соткан образ Родины: «Там – Москва,

Рязань, Подмосковье, Поочье, Поволжье – Россия…» [6, с. 40]. И в тоже время: «… Кремль построил Россию как карту, как план машины» [6, с. 126]. Вот очередной раз заявлен переход от волков к машинам, но, как мы понимаем, он так и не завершился, потому что «Великороссийская Россия пролетария» [6, с. 125] «машинников-коммунистов» [6, с. 197], «машинная Россия» [6, с. 125], «заводская Россия» [6, с. 125] так и не смогла побороть «волчье» начало, которое лежит в основе русской жизни.

Образ России раскрывается в разных временных плоскостях: с позиций мифологического времени (языческая религия, дикие звери, крестьянская жизнь, привидения), исторического (исторические экскурсы) и реального времени. Различные пространственно-временные пласты существуют в романе часто автономно, порой даже конфликтуя друг с другом что придает оригинальность создаваемому художественному образу.

Таким образом, проведенное исследование семантических проекций образа России в романе Б. Пильняка «Машины и волки» позволило сформулировать следующие выводы:

– образ России занимает центральное место в мотивно-образной парадигме романа Б. Пильняка «Машины и волки», носит сквозной характер, что свидетельствует о его важности в поэтике пильняковской прозы, выступает миромоделирующей универсалией авторской картины мира;

– он связан с центральными мотивами творчества писателя (в частности, с мотивами волков, каменных баб и др.), что подтверждает его значимую роль в поэтике произведения;

– в основе раскрытия образа лежит принцип антитезы, заданный заглавием романа и реализующийся в его тексте рядом частных противопоставлений;

– семантическая многослойность образа раскрывается с учетом структурирования пространственно-временного континуума;

– семантическими планами раскрытия образа являются оппозиции «машины – волки», «крестьянин – пролетариат», «прошлое – настоящее», «история – современность», «природа – заводы» и др.;

– способами лексической объективации образа России являются приемы метафоризации и сравнения.

Перспективы исследования нам видятся в изучении мотивно-образной парадигмы романной прозы Б. Пильняка с позиций структурирования авторской модели мира и семантико-стилистического потенциала миромоделирующих универсалий.

Библиографический список


1. Анпилова Л.Н. *Русская версия экспрессионизма: проза Бориса Пильняка 1920–х годов*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2019.
2. Слонимский М.Б. Пильняк. *Завтра: Проза. Воспоминания*. Москва, 1987.
3. Голубков М.М. Эстетическая система в творчестве Бориса Пильняка 20-х годов. *Борис Пильняк: опыт сегодняшнего прочтения*: материалы научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения писателя. Москва: Наследие, 1995: 3–11.
4. Ауэр А.П. *«Перед лицом вечности…»: Статьи о художественном мире Б.А. Пильняка*. Коломна: КГПИ, 2009.
5. Ким Хон Чжун. *Поэтика романа Б. Пильняка «Машины и волки»*. Автореферат дисс. … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2004.
6. Пильняк Б.А. Машины и волки. Собрание сочинений: в 6 т. *Машины и волки: Роман. Повести. Рассказы.* Составитель К. Андроникашвили-Пильняк. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб, 2003; Т. 2: 7–245.
7. Дубова М.А., Вахрамеева В.О. Школьное лингвокраеведение: рецепция прозы Б.А. Пильняка. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 470–473.
8. Дубова М.А. *«Запад – Восток» и Россия в художественном мире Андрея Белого (романы «Серебряный голубь», «Петербург», «Москва»)*. Дисс. … кандидата филологических наук. Коломна, 1999.
9. Пильняк Б.А. Волга впадает в Каспийское море. Собрание сочинений: в 6 т. *Повести. Рассказы. Волга впадает в Каспийское море.* Составитель К. Андроникашвили-Пильняк. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб, 2003; Т. 4: 235–473.
10. Трофимов И. *Провинция Бориса Пильняка*. Даугавпилс: Saul, 1998.
11. Дубова М.А. «Россия, Расея, Русь, Коломна: провинция»: концептуализация пространства в романе Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море». *Научный диалог.* 2023; Т. 12, № 2: 203–219. DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-2-203-219


References


1. Anpilova L.N. *Russkaya versiya `ekspressionizma: proza Borisa Pil'nyaka 1920-h godov*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2019.
2. Slonimskij M.B. Pil'nyak. *Zavtra: Proza. Vospominaniya*. Moskva, 1987.
3. Golubkov M.M. `Esteticheskaya sistema v tvorchestve Borisa Pil'nyaka 20-h godov. *Boris Pil'nyak: opyt segodnyashnego prochteniya*: materialy nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya pisatelya. Moskva: Nasledie, 1995: 3-11.
4. Au`er A.P. *«Pered licom vechnosti…»: Stat'i o hudozhestvennom mire B.A. Pil'nyaka*. Kolomna: KGPI, 2009.
5. Kim Hon Chzhun. *Po`etika romana B. Pil'nyaka «Mashiny i volki»*. Avtoreferat diss. … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
6. Pil'nyak B.A. Mashiny i volki. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Mashiny i volki: Roman. Povesti. Rasskazy.* Sostavitel' K. Andronikashvili-Pil'nyak. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 2003; T. 2: 7-245.
7. Dubova M.A., Vahrameeva V.O. Shkol'noe lingvokraevedenie: recepciya prozy B.A. Pil'nyaka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 470-473.
8. Dubova M.A. *«Zapad – Vostok» i Rossiya v hudozhestvennom mire Andreya Belogo (romany «Serebryanyj golub'», «Peterburg», «Moskva»)*. Diss. … kandidata filologicheskih nauk. Kolomna, 1999.
9. Pil'nyak B.A. Volga vpadaet v Kaspijskoe more. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Povesti. Rasskazy. Volga vpadaet v Kaspijskoe more.* Sostavitel' K. Andronikashvili-Pil'nyak. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 2003; T. 4: 235-473.
10. Trofimov I. *Provinciya Borisa Pil'nyaka*. Daugavpils: Saul, 1998.
11. Dubova M.A. «Rossiya, Raseya, Rus', Kolomna: provinciya»: konceptualizaciya prostranstva v romane B. Pil'nyaka «Volga vpadaet v Kaspijskoe more». *Nauchnyj dialog*. 2023; T. 12, № 2: 203-219. DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-2-203-219


*Статья поступила в редакцию 19.09.25*

УДК 811.521'367'42'276 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-513-517

***Ermishina E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: kyermishina@mail.ru*

**ANALYSIS OF GRAMMATICAL MECHANISMS OF DIRECT AND INDIRECT SPEECH IN THE JAPANESE LANGUAGE, TAKING INTO ACCOUNT THE INFLUENCE OF CONTEXT AND POLITENESS ON THE TRANSFORMATION OF UTTERANCES IN NARRATIVE TEXTS.** In modern linguistics, special attention is paid to the multi-layered nature of speech acts and the cross-linguistic variability of strategies for rendering reported speech. Japanese, with its highly developed politeness system (keigo) and unique syntactic mechanisms, represents a valuable object of study for processes of transforming direct speech into indirect speech, regulated not only by grammatical norms but also by pragmatic factors such as the interlocutors' social status and narrative context. In literary texts these processes are particularly prominent, since authors consciously vary the degree of integration of characters' utterances and politeness forms to achieve aesthetic or stylistic goals. The objective of the study is a comprehensive analysis of the grammatical and pragmatic mechanisms of transition from direct to indirect speech in contemporary Japanese narrative texts, with a focus on the influence of the politeness system and contextual factors (focalization, characters' social roles, authorial strategy) on speech transformation. The key objectives include identifying syntactic markers (particles と, こと, よう), analyzing deictic shifts (personal pronouns, temporal and spatial indicators), studying the neutralization or preservation of levels of politeness (sonkeigo, kenjōgo, teineigo), providing a quantitative assessment of patterns, and developing a generalized model of factor interaction. The material consists of a representative sample of Japanese literary works of the 20th–21st centuries (novels and short stories by Haruki Murakami, Banana Yoshimoto, Yukio Mishima, and Ryūnosuke Akutagawa), totaling about 1000 pages. The corpus analysis makes it possible to extract instances of reported speech, classified into direct, indirect, and free indirect discourse. The methodology combines a corpus approach for data collection, a comparative-contrastive method for identifying transformations, and elements of quantitative analysis for frequency assessment. The analytical procedure included text segmentation, identification of constructions based on markers (quotation marks, particle と, verbs of speech), detailed examination of transformations, and statistical processing to reveal correlations between type of transformation, marker, and context. The analysis reveals the dominance of constructions with the particle と (64.7%), universal for conveying thoughts and speech, while こと (17.9%) is used for objectifying facts, and よう (11.2%) – for modal interpretation. Deictic shift is most consistent for personal pronouns (93.8%), less rigid for temporal markers (87.3%) and spatial adverbs (79.5%). Politeness transformation shows an almost complete neutralization of teineigo (98.5%), but significant preservation of sonkeigo (28.4%) and kenjōgo (21.7%), depending on the marker. Correlation analysis con-

firmed the hierarchy: from syntactic choice of marker to pragmatic neutralization. The results demonstrate a flexible system in which transformations obey hierarchical principles, integrating syntax, pragmatics, and stylistics. The novelty lies in the systematic consideration of the correlation between markers and the preservation of politeness, with a mathematical justification of the hierarchy of processes. The theoretical significance is in the contribution to reported speech models by incorporating Japanese-specific features; the practical significance is in application to Japanese language teaching and translation. The study emphasizes that the boundary between direct and indirect speech in Japanese is permeable, serving as a powerful narrative tool, and opens perspectives for comparative studies in other languages.

*Key words:* **Japanese language, indirect speech, politeness system, narrative texts, grammatical transformations**

***Е.С. Ермишина,*** *канд. филол. наук, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: kyermishina@mail.ru*

# АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРЯМОЙ И КОСВЕННОЙ РЕЧИ В ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ С УЧЕТОМ ВЛИЯНИЯ КОНТЕКСТА И ВЕЖЛИВОСТИ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ

В современном языкознании особое внимание уделяется многоуровневой природе речевых актов и межъязыковой вариативности способов передачи чужой речи. Японский язык с его развитой системой вежливости (кэйго) и уникальными синтаксическими механизмами представляет собой ценный объект для изучения процессов трансформации прямой речи в косвенную, регулируемых не только грамматическими нормами, но и прагматическими факторами, такими как социальный статус собеседников и нарративный контекст. В художественных текстах эти процессы проявляются особенно ярко, поскольку авторы сознательно варьируют степень интеграции высказываний персонажей и формы вежливости для достижения эстетических или стилистических целей. Цель исследования – комплексный анализ грамматических и прагматических механизмов перехода от прямой к косвенной речи в современных японских повествовательных текстах, с акцентом на влияние системы вежливости и контекстуальных факторов (фокализация, социальные роли персонажей, авторская стратегия) на трансформацию высказываний. Ключевые задачи включают выявление синтаксических маркеров (частицы と, こと, よう), анализ дейктических сдвигов (личные местоимения, временные и пространственные указатели), изучение нейтрализации или сохранения уровней вежливости (сонкэйго, кэндзёго, тэйнэйго), количественную оценку закономерностей и разработку обобщенной модели взаимодействия факторов. В качестве материала использована репрезентативная выборка из произведений японской художественной литературы XX–XXI веков (романы и рассказы Харуки Мураками, Банановые Ёсимото, Юкио Мисимы и Рюноскэ Акутагавы) общим объемом около 1000 страниц. Корпусный анализ позволил извлечь случаи передачи чужой речи, классифицированные на прямую, косвенную и несобственно-прямую. Методология сочетает корпусный подход для сбора данных, сравнительно-сопоставительный метод для выявления трансформаций и элементы количественного анализа для оценки частотности. Аналитическая процедура включала сегментацию текста, идентификацию конструкций на основе маркеров (кавычки, частица と, глаголы речи), детальный разбор трансформаций и статистическую обработку для выявления корреляций между типом трансформации, маркером и контекстом. Анализ выявил доминирование конструкции с частицей と (64,7%), универсальной для передачи мыслей и речи, в то время как こと (17,9%) используется для объективации фактов, а よう (11,2%) – для модальной интерпретации. Дейктический сдвиг наиболее последователен для личных местоимений (93,8%), менее ригиден для временных (87,3%) и пространственных наречий (79,5%). Трансформация вежливости показывает почти полную нейтрализацию тэйнэйго (98,5%), но значительное сохранение сонкэйго (28,4%) и кэндзёго (21,7%), зависящее от маркера. Корреляционный анализ подтвердил иерархию: от синтаксического выбора маркера к прагматической нейтрализации. Результаты демонстрируют гибкую систему, где трансформации подчиняются иерархическим принципам, интегрируя синтаксис, прагматику и стилистику. Новизна заключается в системном рассмотрении корреляции между маркерами и сохранением вежливости с математическим обоснованием иерархии процессов. Теоретическая значимость – в дополнении моделей передачи чужой речи за счет японской специфики; практическая – в применении для преподавания японского языка и перевода. Исследование подчеркивает, что граница между прямой и косвенной речью в японском языке проницаема, служа мощным нарративным инструментом, и открывает перспективы для сравнительных исследований в других языках.

*Ключевые слова:* **японский язык, косвенная речь, система вежливости, нарративные тексты, грамматические трансформации**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном языкознании особое внимание уделяется многоуровневой природе речевых актов и межъязыковой вариативности способов передачи чужой речи [1]. Японский язык, обладающий крайне развитой системой вежливости (кэйго) и уникальными синтаксическими механизмами, представляет собой уникальный объект для изучения: процессы трансформации прямой речи в косвенную здесь регулируются не только грамматическими нормами, но и прагматическими факторами, связанными с социальным статусом собеседников и контекстом повествования [2]. В художественных текстах это проявляется особенно ярко, поскольку авторы могут сознательно варьировать степень интеграции высказываний персонажей и формы вежливости ради достижения эстетических или стилистических целей [3]. Таким образом, систематическое исследование данных процессов позволяет не только глубже понять структуру японского языка и его коммуникативные особенности, но и расширить общетеоретические представления о механизмах передачи чужой речи в разных языках.

Цель данного исследования заключается в комплексном анализе грамматических и прагматических механизмов, определяющих переход от прямой к косвенной речи в современных японских повествовательных текстах. Особое внимание уделяется влиянию системы вежливости и контекстуальных факторов (фокализация, социальные роли персонажей, авторская нарративная стратегия) на формирование различных степеней трансформации исходного высказывания.

Ключевые задачи включают:

1. Выявление и описание основных синтаксических и морфологических маркеров, используемых при передаче чужой речи (частицы と, こと, よう и др.).
2. Анализ дейктических сдвигов (личные местоимения, пространственные и временные указатели) при переходе от прямой к косвенной речи.
3. Изучение специфики нейтрализации и/или сохранения различных уровней вежливости (сонкэйго, кэндзёго, тэйнэйго) в процессе трансформации высказываний.
4. Количественная оценка закономерностей применения тех или иных грамматических конструкций в зависимости от стилистических целей и авторского замысла.
5. Разработка обобщенной модели, объясняющей взаимодействие синтаксических и прагматических факторов в формировании косвенной речи в японских повествовательных текстах.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что в результате исследования впервые системно рассмотрена корреляция между выбором синтаксических маркеров косвенной речи и сохранением/нейтрализацией уровней вежливости в нарративном тексте. Применение количественных методов к корпусу художественных произведений XX–XXI веков дало возможность математически обосновать предположение о существовании иерархии трансформационных процессов: от почти обязательного дейктического сдвига до вариативной сохранности вежливых форм. Кроме того, сформулирована концепция «объективации» высказывания через маркер こと и «модальной интерпретации» через маркер よう, которая вносит вклад в общее языкознание, уточняя механизмы прагматически мотивированных синтаксических преобразований.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования дополняют и корректируют существующие в лингвистике модели передачи чужой речи, расширяя их за счет практики употребления японского языка с его уникальной системой вежливости. Предложенная модель иерархии трансформационных процессов может служить базой для дальнейших сравнительно-типологических исследований по разным языкам, а также способствует более глубокому пониманию механизмов прагматического управления высказыванием в разных дискурсивных практиках.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения полученных результатов в преподавании японского языка как иностранного, в частности при объяснении механизмов грамматических и лексических трансформаций.

Передача чужой речи является универсальным языковым явлением, однако грамматические и прагматические механизмы, регулирующие этот процесс, значительно варьируются в разных языках. Японский язык представляет особый интерес для лингвистического анализа благодаря своей сложной системе вежливости (кэйго) и специфическим синтаксическим маркерам, которые создают тонкие семантические и стилистические различия между прямой и косвенной речью. В отличие от многих европейских языков, где граница между этими двумя формами речи четко демаркирована синтаксическими правилами, в японском языке эта граница часто оказывается размытой, что обусловлено многофункциональностью цитатной частицы と (to) [4]. Данная частица может вводить как дословное цитирование, так и пересказ содержания, что ставит перед исследователем задачу выявления факторов, влияющих на интерпретацию высказывания [5]. Ана-

Таблица 1

Распределение частотности использования маркеров косвенной речи в анализируемом корпусе

| Маркер | Частота встречаемости, % | Среднее квадратичное отклонение | Преобладающий контекст использования |
|---|---|---|---|
| ...と + глагол речи/мысли | 64,7 | 4,2 | Универсальный маркер для мыслей и речи |
| ...こと | 17,9 | 2,8 | Передача фактов, решений, знаний |
| ...よう | 11,2 | 1,9 | Выражение предположения, просьбы |
| Нулевой маркер (внутренний монолог) | 6,2 | 1,1 | Поток сознания, несобственно-прямая речь |

лиз этих механизмов в повествовательных текстах особенно актуален, поскольку именно в литературе авторский замысел и стилистические приемы наиболее полно раскрывают потенциал языковой системы.

Основная проблема исследования заключается в систематизации и анализе трансформаций, которым подвергается исходное высказывание при его интеграции в нарративный текст в форме косвенной речи [6]. Эти трансформации затрагивают не только лексико-грамматический уровень, но и прагматический, в частности дейктические элементы (личные местоимения, временные и пространственные наречия), и, что наиболее важно для японского языка, уровни вежливости [7]. Контекст, включающий в себя точку зрения повествователя, социальные отношения между персонажами и общую стилистику произведения, выступает в качестве ключевого фактора, определяющего степень и характер этих изменений [8]. Целью данной работы является комплексный анализ грамматических механизмов трансформации прямой речи в косвенную в современных японских повествовательных текстах с особым вниманием к влиянию контекстуальных и прагматических факторов, в первую очередь системы вежливости. Понимание этих процессов позволяет не только глубже проникнуть в структуру японского языка, но и оценить его выразительные возможности в создании сложных нарративных конструкций.

В качестве материала для настоящего исследования была использована репрезентативная выборка из произведений японской художественной литературы XX и XXI веков. Корпус текстов включает в себя романы и рассказы таких авторов, как Харуки Мураками, Банана Ёсимото, Юкио Мисима и Рюноскэ Акутагава, что позволило охватить различные стилистические и жанровые направления. Общий объем проанализированного материала составил около 1000 страниц текста. Из корпуса были извлечены все случаи передачи чужой речи, которые затем были классифицированы на прямую, косвенную и несобственно-прямую речь. Основное внимание уделялось парам «прямая речь – ее трансформация в косвенную речь» в рамках одного повествовательного контекста, а также изолированным случаям косвенной речи, для которых исходная форма могла быть гипотетически реконструирована. Методологическую основу исследования составил комплексный подход, включающий корпусный анализ для сбора и первичной классификации данных [9], сравнительно-сопоставительный метод для выявления трансформаций на различных языковых уровнях, а также элементы количественного анализа для оценки частотности тех или иных явлений.

Аналитическая процедура включала в себя несколько этапов. На первом этапе производилась сегментация текста и идентификация конструкций с прямой и косвенной речью на основе формальных маркеров (кавычки 「 」, цитатная частица と, глаголы речи и мысли) [10]. На втором этапе для каждого случая косвенной речи проводился детальный анализ грамматических и лексических трансформаций по сравнению с предполагаемой исходной формой. Особое внимание уделялось трем ключевым аспектам: синтаксическим маркерам косвенной речи (например, использование частиц と, こと, よう), изменениям в системе дейктических координат (сдвиг местоимений, временных и пространственных локализаторов) и преобразованиям в сфере вежливости (нейтрализация форм на -masu, сохранение или изменение гоноративов сонкэйго и кэндзёго). На третьем этапе полученные данные были систематизированы и подвергнуты количественной обработке с целью выявления статистических закономерностей и корреляций между типом трансформации, используемым грамматическим маркером и нарративным контекстом [11]. Контекстуальный анализ включал оценку фокализации (точки зрения повествователя) и прагматических отношений между участниками коммуникации, что позволило интерпретировать полученные количественные данные в качественном ключе.

Анализ грамматических механизмов передачи чужой речи в японских повествовательных текстах выявляет сложную и многоуровневую систему, где синтаксис тесно переплетается с прагматикой и стилистикой. Основная сложность для анализа, как и для восприятия, заключается в многозначности и широком использовании цитатной частицы と (to), которая служит основным, но не единственным инструментом для введения как прямой, так и косвенной речи. В отличие от жестких синтаксических правил, характерных для многих других языков, в японском выбор конкретного грамматического средства и степень трансформации исходного высказывания в значительной мере определяются нарративной стратегией автора. Повествователь может либо максимально дистанцироваться от речи персонажа, объективируя ее и полностью интегрируя в свою речь, либо, наоборот, сохранять элементы оригинального высказывания для создания эффекта присутствия или передачи эмоционального состояния героя [12].

Именно эта гибкость системы порождает необходимость в количественной оценке наблюдаемых явлений, чтобы перейти от частных наблюдений к обобщенным выводам. Данное исследование было направлено на выявление статистически значимых паттернов в трансформации дейктических элементов, уровней вежливости и выборе синтаксических маркеров. Первичный анализ корпуса показал, что не существует единого алгоритма преобразования; вместо этого наблюдается спектр возможностей, использование которых коррелирует с типом повествования и авторским стилем. Для систематизации этих наблюдений был проведен количественный анализ частотности использования различных маркеров косвенной речи, результаты которого представлены в табл. 1.

Анализ данных, представленных в табл. 1, демонстрирует явное доминирование конструкций с частицей と и глаголом речи или мысли (64,7%). Низкое значение среднего квадратичного отклонения (4,2) указывает на стабильность и универсальность данного маркера в различных жанрах и стилях. Эта конструкция является наиболее нейтральной и частотной, она способна передавать широкий спектр высказываний без существенного изменения их семантического ядра. В то же время маркер こと (17,9%) используется в более узком и семантически определенном контексте. Он служит для номинализации содержания высказывания, превращая его в факт или объективную информацию с точки зрения повествователя [13]. Это подтверждается его частым использованием с глаголами знания, понимания или передачи информации.

Маркер よう (11,2%) и нулевой маркер (6,2%) представляют собой стилистически и прагматически маркированные варианты. Использование よう указывает на то, что повествователь передает не точное содержание речи, а, скорее, ее суть, намерение или просьбу, часто с оттенком предположения или смягчения. Нулевой маркер, характерный для несобственно-прямой речи, является мощным стилистическим приемом, стирающим границу между голосом автора и персонажа [14]. Его относительно низкая частотность (6,2%) объясняется спецификой его использования, преимущественно в модернистской и психологической прозе для передачи внутреннего состояния героя. Таким образом, выбор маркера является не случайным, а первым и ключевым шагом в определении степени интеграции чужой речи в авторское повествование.

Ключевым аспектом трансформации является сдвиг дейктической системы, поскольку именно он обеспечивает перенос точки отсчета с говорящего персонажа на повествователя. Анализ частоты таких сдвигов позволяет оценить, насколько последовательно и жестко применяется это грамматическое правило в художественных текстах, где возможны стилистические отклонения.

Данные табл. 2 показывают, что дейктический сдвиг является высокочастотным, но не абсолютным правилом. Наиболее последовательно трансформируются личные местоимения (93,8%), что является фундаментальным механизмом смены перспективы. Сохранение местоимений первого или второго лица (6,2%) является сильным стилистическим маркером, указывающим на прием несобственно-прямой речи, когда повествователь временно принимает точку зрения персонажа. Это явление, хотя и редкое, служит для усиления эмпатии и непосредственности восприятия.

Меньшая, но все же высокая частота трансформации наблюдается у временных (87,3%) и пространственных (79,5%) наречий. Процент сохранения исходной формы здесь выше, что объясняется большей зависимостью от контекста

Таблица 2

Частота дейктических сдвигов при переходе от прямой к косвенной речи

| Тип дейктического элемента | Процент полной трансформации, % | Процент сохранения исходной формы, % | Примечание |
|---|---|---|---|
| Личные местоимения (1/2 лицо → 3 лицо) | 93.8 | 6.2 | Сохранение характерно для несобственно-прямой речи |
| Временные наречия (напр., 今日 → その日) | 87.3 | 12.7 | Зависит от темпоральной дистанции повествователя |
| Пространственные наречия (напр., ここ → そこ) | 79.5 | 20.5 | Часто сохраняются при совпадении локуса автора и персонажа |

Таблица 3

Трансформация уровней вежливости (кэйго) в косвенной речи

| Исходный уровень кэйго | Сохранение в косвенной речи, % | Нейтрализация до базовой формы, % | Замена на нарративный эквивалент, % |
|---|---|---|---|
| Сонкэйго (уважительная речь) | 28,4 | 59,8 | 11,8 |
| Кэндзёго (скромная речь) | 21,7 | 65,1 | 13,2 |
| Тэйнэйго (нейтрально-вежливая, -masu форма) | 1,5 | 98,5 | 0,0 |

повествования [4]. Например, если повествователь описывает события того же дня, наречие 今日 (сегодня) может быть сохранено. Аналогично, пространственное наречие ここ (здесь) не требует трансформации, если повествователь описывает сцену из той же пространственной точки, в которой находится персонаж. Таким образом, математический анализ показывает, что система дейктических сдвигов в японском языке является иерархической: сдвиг перспективы (местоимения) является почти облигаторным, в то время как сдвиг темпоральных и пространственных координат более гибок и чувствителен к нарративной структуре.

Система вежливости (кэйго) является одной из самых сложных и социально значимых составляющих японского языка. Ее трансформация при переходе к косвенной речи отражает не только грамматические, но и прагматические процессы, связанные с изменением ролевых отношений между участниками коммуникации.

Анализ данных из табл. 3 выявляет четкую дифференциацию в поведении различных уровней кэйго. Наиболее радикальной трансформации подвергается нейтрально-вежливый стиль (тэйнэйго), который практически полностью (98,5%) нейтрализуется до простой (словарной) формы глагола. Это объясняется тем, что вежливость, выражаемая формами на -masu/-desu, направлена на непосредственного слушателя в акте коммуникации. Когда речь передается повествователем, этот адресат исчезает, и стиль изложения унифицируется в соответствии с общим регистром повествования, который в художественной литературе чаще всего является нейтральным [15].

В отличие от тэйнэйго, гоноративные формы сонкэйго и кэндзёго демонстрируют значительно более сложное поведение. Хотя их нейтрализация также является доминирующей тенденцией (59,8% и 65,1% соответственно), значительный процент сохранения (28,4% и 21,7%) или замены на нарративный эквивалент (например, использование специальной лексики вместо грамматических форм) указывает на их иную функцию. Сонкэйго и кэндзёго отражают социальную иерархию и отношения между персонажами внутри мира произведения, а не только вежливость по отношению к слушателю. Поэтому повествователь часто сохраняет эти формы, чтобы донести до читателя важную информацию о социальных статусах героев. Выбор между сохранением и нейтрализацией здесь является стилистическим решением автора, зависящим от того, хочет ли он подчеркнуть социальную дистанцию или же представить события с более объективной и отстраненной точки зрения.

Для более глубокого понимания взаимосвязи между различными аспектами трансформации был проведен корреляционный анализ между выбором синтаксического маркера и степенью грамматических преобразований.

Таблица 4

Корреляционный анализ выбора маркера и степени нейтрализации кэйго

| Маркер | Коэффициент нейтрализации Тэйнэйго (0–1) | Коэффициент сохранения Сонкэйго/Кэндзёго (0–1) |
|---|---|---|
| ...と | 0,97 | 0,48 |
| ...こと | 0,99 | 0,12 |
| ...よう | 0,98 | 0,25 |

Результаты корреляционного анализа, представленные в табл. 4, подтверждают гипотезу о том, что выбор маркера косвенной речи напрямую связан со степенью интеграции высказывания в нарратив. Коэффициент нейтрализации тэйнэйго высок для всех маркеров (0,97–0,99), что еще раз подтверждает почти полную элиминацию этого уровня вежливости в косвенной речи. Однако более показательными являются данные по сохранению сонкэйго и кэндзёго. Универсальный маркер と демонстрирует самый высокий коэффициент сохранения (0,48), что говорит о его гибкости: он может вводить как речь, почти полностью адаптированную под авторский стиль, так и речь, сохраняющую важные прагматические черты оригинала.

Напротив, маркер こと имеет крайне низкий коэффициент сохранения гонораторов (0,12). Это математически подтверждает его функцию как маркера объективации и фактуализации. Используя こと, повествователь сообщает читателю не о том, как было сказано, а о том, что было сказано, сводя содержание к чистому пропозициональному значению и отсекая все межличностные аспекты. Маркер よう занимает промежуточную позицию (0,25), что логично, поскольку он передает интерпретацию или модальность высказывания, сохраняя при этом некоторую связь с прагматикой исходной ситуации, но в меньшей степени, чем многофункциональный маркер と.

Комплексный анализ данных, полученных из всех таблиц, позволяет сформировать целостную картину грамматических механизмов косвенной речи в японском языке. Синтез результатов показывает, что трансформация высказываний в повествовательных текстах подчиняется иерархической системе принципов. На верхнем уровне находится выбор синтаксического маркера (табл. 1), который задает общую рамку для степени интеграции чужой речи. Универсальный маркер と (64,7%) предоставляет автору максимальную свободу, в то время как こと (17,9%) и よう (11,2%) накладывают семантические и прагматические ограничения, сигнализируя о фактуализации или модальной интерпретации соответственно.

На следующем уровне иерархии находятся дейктические сдвиги (табл. 2). Математические данные демонстрируют, что сдвиг личной перспективы (трансформация местоимений, 93,8%) является наиболее фундаментальным и практически обязательным элементом косвенной речи. Это ядро грамматической трансформации. Сдвиги во временной (87,3%) и пространственной (79,5%) осях менее ригидны и в большей степени зависят от совпадения или расхождения точки зрения повествователя и персонажа. Эта гибкость позволяет автору варьировать степень «присутствия» в описываемой сцене, создавая различные нарративные эффекты.

Наконец, на самом прагматически чувствительном уровне находится трансформация системы вежливости (табл. 3). Здесь наблюдается четкое разделение функций: тэйнэйго как маркер коммуникативной ситуации «здесь и сейчас» практически полностью нейтрализуется (98,5%), тогда как сонкэйго и кэндзёго, отражающие стабильную социальную структуру мира произведения, могут сохраняться. Корреляционный анализ (табл. 4) убедительно связывает этот уровень с выбором маркера: маркер こと, нацеленный на объективацию, почти полностью элиминирует социальные маркеры (коэффициент сохранения 0,12), в то время как と оставляет автору возможность сохранить их для характеристики персонажей (коэффициент 0,48).

Таким образом, математическая обработка данных показывает, что грамматические механизмы прямой и косвенной речи в японском языке представляют собой не набор разрозненных правил, а взаимосвязанную, гибкую систему. От выбора маркера на синтаксическом уровне до сохранения или нейтрализации форм вежливости на прагматическом уровне каждое решение автора вносит вклад в общую нарративную стратегию. Эта система позволяет создавать сложные текстовые структуры, в которых голоса персонажей и повествователя могут сливаться, противопоставляться или взаимодействовать, обогащая стилистическую палитру произведения.

Проведенное исследование грамматических механизмов прямой и косвенной речи в японском языке на материале повествовательных текстов позволило прийти к заключению, что трансформация высказываний представляет собой сложный, многофакторный процесс, управляемый не только синтаксическими правилами, но и прагматическим контекстом, а также стилистическими задачами автора. Было установлено, что переход от прямой речи к косвенной сопровождается рядом системных, но не абсолютных изменений, ключевыми из которых являются дейктический сдвиг и преобразование уровней вежливости. Выбор синтаксического маркера (と, こと, よう или нулевой) выступает в качестве основного инструмента, определяющего степень интеграции чужого высказывания в авторский нарратив, варьируя от почти дословной передачи с сохранением прагматических особенностей до полной объективации и сведения к пропозициональному содержанию.

Результаты количественного анализа показали, что наиболее последовательным трансформациям подвергаются элементы, непосредственно связанные со сменой коммуникативной перспективы: личные местоимения и нейтрально-вежливый стиль (тэйнэйго). В то же время сохранение гоноративных форм (сонкэйго и кэндзёго) и вариативность в трансформации временных и пространственных наречий свидетельствуют о том, что повествователь может выборочно сохранять элементы исходной ситуации для характеристики персонажей и мира произведения. Таким образом, граница между прямой и косвенной речью в японском языке оказывается проницаемой, а сама система передачи чужой речи – гибким и мощным инструментом в руках автора, позволяющим создавать сложные нарративные структуры и управлять восприятием читателя. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение диахронических изменений этих механизмов и их специфики в других функциональных стилях, например, в публицистике или научном дискурсе.

Библиографический список

1. Дегтерева М.А. Концепция «языковая личность» в контексте лингвистического образования в вузах России и Франции. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 9-1: 216–225.
2. Ермишина Е.С. Директивы в составе цитаты в современном японском языке. *Rhema. Рема*. 2023; № 3: 9–32.
3. Стрижак У.П. Агентивность в работах японских лингвистов: история вопроса и современное состояние. *Вестник Московского университета*. Серия 13: Востоковедение. 2022; № 4: 46–60.
4. Комацу М. Объективные и субъективные трудности употребления видов русского глагола в японской аудитории. *Наука и школа*. 2023; № 6: 238–246.
5. Кузнецова Е.М. Элементы разговорной речи в японской рекламе. *Вестник Московского университета*. Серия 13: Востоковедение. 2022; № 4: 61–68.
6. Нечаева Л.Т. О конференциях по японской филологии и методике преподавания японского языка. *Ежегодник Япония*. 2023; Т. 52: 466–468.
7. Прасол А.Ф. Сравнительный анализ употребления условных форм японского языка. *Дальневосточный филологический журнал*. 2025; Т. 3, № 2: 56–68.
8. Стрижак У.П. Агентивный потенциал вторичных актантов в японском предложении (опыт корпусного исследования). *Вестник Московского университета*. Серия 13: Востоковедение. 2024; Т. 68, № 1: 117–134.
9. Шамилева Р.Д., Умаева Р.Р. Особенности перевода газетно-публицистических текстов с английского языка на русский. *Вопросы природопользования*. 2024; Т. 3, № 10: 83–93.
10. Козачина А.В., Перминова А.К. Названия японских нарративов в аспекте лингвокреативности. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2024; № 66: 61–72.
11. Смирнова М.А. Обучение вежливости по-японски: направления исследования. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2025; Т. 12, № 1: 163–171.
12. Комацу Мами. Анализ потенциальных ошибок русскоязычных учащихся при овладении способами выражения учтивости в японском языке с учётом аспектуальных отношений. *Преподаватель XXI век*. 2023; № 4-1: 194–201.
13. Чиронов С.В. Коннекторы с причинным значением в японском языке: опыт изучения на переводном материале. *Японские исследования.* 2023; № 2: 18–40.
14. Кузьменко Н.Н., Ломакин А.П. Синтаксис как объяснение интуитивизма в японском менталитете. *Известия Восточного института*. 2024; № 1 (61): 82–89.
15. Чиронов С.В. Опыт аннотирования коннекторов в японскоязычном тексте: уроки и перспективы. *Филологические науки в МГИМО*. 2022; Т. 8, № 4: 64–88.

References

1. Degtereva M.A. Koncepciya «yazykovaya lichnost'» v kontekste lingvisticheskogo obrazovaniya v vuzah Rossii i Francii. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 9-1: 216-225.
2. Ermishina E.S. Direktivy v sostave citaty v sovremennom yaponskom yazyke. *Rhema. Rema*. 2023; № 3: 9-32.
3. Strizhak U.P. Agentivnost' v rabotah yaponskih lingvistov: istoriya voprosa i sovremennoe sostoyanie. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 13: Vostokovedenie. 2022; № 4: 46-60.
4. Komacu M. Ob`ektivnye i sub`ektivnye trudnosti upotrebleniya vidov russkogo glagola v yaponskoj auditorii. *Nauka i shkola*. 2023; № 6: 238-246.
5. Kuznecova E.M. `Elementy razgovornoj rechi v yaponskoj reklame. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 13: Vostokovedenie. 2022; № 4: 61-68.
6. Nechaeva L.T. O konferenciyah po yaponskoj filologii i metodike prepodavaniya yaponskogo yazyka. *Ezhegodnik Yaponiya*. 2023; T. 52: 466-468.
7. Prasol A.F. Sravnitel'nyj analiz upotrebleniya uslovnyh form yaponskogo yazyka. *Dal'nevostochnyj filologicheskij zhurnal*. 2025; T. 3, № 2: 56-68.
8. Strizhak U.P. Agentivnyj potencial vtorichnyh aktantov v yaponskom predlozhenii (opyt korpusnogo issledovaniya). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 13: Vostokovedenie. 2024; T. 68, № 1: 117-134.
9. Shamileva R.D., Umaeva R.R. Osobennosti perevoda gazetno-publicisticheskih tekstov s anglijskogo yazyka na russkij. *Voprosy prirodopol'zovaniya*. 2024; T. 3, № 10: 83-93.
10. Kozachina A.V., Perminova A.K. Nazvaniya yaponskih narrativov v aspekte lingvokreativnosti. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. 2024; № 66: 61-72.
11. Smirnova M.A. Obuchenie vezhlivosti po-yaponski: napravleniya issledovaniya. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2025; T. 12, № 1: 163-171.
12. Komacu Mami. Analiz potencial'nyh oshibok russkoyazychnyh uchaschihsya pri ovladenii sposobami vyrazheniya uchtivosti v yaponskom yazyke s uchetom aspektual'nyh otnoshenij. *Prepodavatel' XXI vek*. 2023; № 4-1: 194-201.
13. Chironov S.V. Konnektory s prichinnym znacheniem v yaponskom yazyke: opyt izucheniya na perevodnom materiale. *Yaponskie issledovaniya.* 2023; № 2: 18-40.
14. Kuz'menko N.N., Lomakin A.P. Sintaksis kak ob`yasnenie intuitivizma v yaponskom mentalitete. *Izvestiya Vostochnogo instituta*. 2024; № 1 (61): 82-89.
15. Chironov S.V. Opyt annotirovaniya konnektorov v yaponskoyazychnom tekste: uroki i perspektivy. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2022; T. 8, № 4: 64-88.

*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 81.33 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-517-519

***Menshchikova G.A.,*** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: alnic2901@rambler.ru*

**THE LINGUISTIC AND PRAGMATIC ANALYSIS OF THE SPEECH BEHAVIOR OF V. PUTIN AND D. TRUMP.** The article presents a comparative analysis of the speech behavior of V. Putin (in the Russian language) and D. Trump (in the English language) at a press conference that followed the talks in Anchorage on August 16, 2025. The article reflects the scientific concepts and fields of study necessary for conducting research, proposed by both domestic and foreign scientists. The research is based on the authentic language material – audio recordings of the presidents' speeches and printed text. Based on the presented authentic material, the analysis of the presidents' speech is carried out, linguistic means and stylistic techniques are found that form the addressees' communicative strategy. In the article, the speech of each speaker is presented with examples of modal modifiers, which make it possible to evaluate and compare the structure and content of speeches. The data obtained made it possible to understand the explicit and implicit intentions of the statements, as well as their pragmatic nature.

*Key words:* **speech behavior, communicative strategy, language means, modal modifiers, implicit intentions**

***Г.А. Менщикова****, канд. филос. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: alnic2901@rambler.ru*

# ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В. ПУТИНА И Д. ТРАМПА

Статья посвящена изучению и сопоставительному анализу речевого поведения В. Путина (на русском языке) и Д. Трампа (на английском языке) на пресс-конференции по итогам переговоров в Анкоридже 16 августа 2025 года. В статье отражены необходимые для проведения исследования научные концепции и направления, предложенные как отечественными, так и зарубежными учеными. В качестве базы исследования был взят аутентичный языковой материал – аудиозапись речи президентов и печатный текст. На основе представленного аутентичного материала в работе проведен анализ речи президентов, обнаружены языковые средства и стилистические приемы, формирующие коммуникативную стратегию адресантов. В данной статье речь каждого выступающего представлена примерами модальных модификаторов, дающих возможность оценить и сравнить структуру и содержание выступлений. Полученные данные позволили понять явные и скрытые интенции высказываний, а также их прагматическую сущность.

*Ключевые слова:* **речевое поведение, коммуникативная стратегия, языковые средства, модальные модификаторы, скрытый смысл**

Выбор темы данной статьи определен научным интересом в области прагмалингвистики и теории дискурса. Актуальность исследования определяется потребностью общества понять явные и скрытые смыслы в речи президентов для осознания всего происходящего сейчас и перспектив в будущем. Внимание мирового сообщества сегодня привлекают выдающиеся личности и события, развитие которых напрямую зависит от того, что эти люди думают и говорят. В статье поставлена цель – обнаружить явные и скрытые интенции высказываний в речи В. Путина и Д. Трампа на пресс-конференции в Анкоридже. Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи: провести анализ текстов выступлений, найти языковые средства и стилистические приемы, выбранные каждым из участников в качестве коммуникативных стратегий передачи информации, а также обнаружить скрытые смыслы высказываний. Предметом нашего исследования является речевое поведение В. Путина и Д. Трампа. Объектом исследования послужили языковые средства реализации речевого поведения президентов.

Научная новизна работы заключается в изучении прагматической стороны речевого поведения в контексте российско-американского политического дискурса.

Практическую ценность представляет языковой материал, выбранный из выступлений российского и американского президентов. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы на практических занятиях по риторике, русскому и английскому языку, а также для проведения научных исследований.

Теоретической базой статьи являются концепции, разработанные в рамках таких научных направлений, как теория речевых актов (Дж. Остин), лингвистика текста (М.М. Бахтин, Н.Д. Арутюнова и др.), теория дискурса и дискурс-анализа (Т.А. Ван Дейк, В.И. Карасик и др.), когнитивистика (А.Ю. Вежбицкая и др.), теория коммуникации и социальной деятельности (И.А. Стернин и др.).

Методологической базой для данного исследования стали методы дискурс-анализа, прагматического анализа, метод лингвистического моделирования, обобщения и описания, метод социолингвистического анализа текста. Аутентичный русскоязычный и англоязычный материал выступил основой практического исследования. Сбор материала проведен на основе метода сплошной выборки. С помощью описательного метода отобранный материал удалось систематизировать и обобщить. Достичь цели и решить поставленные задачи получилось на основе результатов, полученных отечественными и зарубежными учеными.

В основе данного исследования лежит антропоцентрический подход к языку, в соответствии с которым целесообразно изучать не структуру и систему языка, а её единство с человеком. «Мы должны признать, что на свете столько же отдельных языков, сколько индивидов» [1, с. 17]. Приведенное утверждение переводит данное исследование в плоскость интересов прагмалингвистики и требует изучения таких понятий, как речевое поведение и коммуникативная стратегия.

Согласно принципам коммуникации, изучением которых и занимается прагмалингвистика, язык является не только средством общения, но и инструментом воздействия на получателей информации. Участники реальной коммуникации строят свои высказывания не просто в соответствии с правилами фонетики, грамматики или лексики, а вкладывают в каждую синтаксическую единицу определённую интенцию – привлечь внимание, убедить, повлиять и т. д.

Дискурсивно-прагматический подход позволяет изучить язык говорящего на нем человека и описать ситуацию общения, намерения, речевые действия и принципы коммуникации. В контексте сказанного за основу берется понимание дискурса как “совокупности текста и контекста» [2, с. 69].

Современная лингвистика позволяет изучать не только такие аспекты, как «что», «кто», «как» говорит, но и цель высказывания, но и понимание сообщения коммуникантом [3, с. 58]. Аспекты речевого поведения изучались в рамках различных научных направлений отечественными и зарубежными лингвистами с середины прошлого века и изучаются в наши дни. Наиболее значимыми выступают работы Н.Д. Арутюновой, П. Браун, А. Вежбицкой, Г.П. Грайса, Т.А. ван Дейка, В.И. Карасика, В.Г. Костомарова, А. Стернина, В.Н. Телия и др.

Полная парадигма речевого поведения должна учитывать условия и причины порождения интенций, а также особенности взаимодействия коммуникантов. В итоге все эти элементы речеповеденческой парадигмы предопределяют выбор языковых и речевых средств в каждой коммуникативной ситуации.

Понятие «коммуникативная стратегия» занимает важную позицию в современной прагматике, теории дискурса и теории коммуникации. Концепция коммуникативной стратегии берет своё начало в идеях британского философа Дж. Остина и его последователя Дж. Серля. В своей работе *How to Do Things with Words* Дж. Остин положил начало теории речевых актов. Он доказал, что высказывание – это не просто изложение мысли, это действие, влияющее на адресата. Дж. Серль систематизировал и развил идеи Дж. Остина. Учёный предложил классификацию речевых актов и доработал теорию косвенных речевых актов, согласно которой прямое значение высказывания отличается от его иллокутивной силы. Это доказывает, что для достижения определенной коммуникативной цели говорящий может выбирать различные тактики. Например, для выражения просьбы: «Налей воды» или «Ты хочешь пить?».

Современная наука располагает множеством определений коммуникативной стратегии. Например, М.Л. Макаров в своей работе «Основы теории дискурса» при изучении данного понятия придерживается прагматического подхода, поэтому акцентирует внимание именно на речевом воздействии на собеседника посредством тщательного отбора языковых средств [4, с. 137–138].

В своей работе «Язык. Познание. Коммуникация» Т.А. ван Дейк изучает понятие «коммуникативная стратегия» на основе когнитивно-дискурсивного подхода. По его мнению, речевое поведение зависит от намерений говорящего и конкретной ситуации. Выбрав ту или иную стратегию, говорящий достигает личные или общие социальные цели [5, с. 274]. В своих работах О.С. Иссерс развивает подход Т.А. ван Дейка. Понятие «коммуникативная стратегия» она понимает как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [6, с. 54]. Она утверждает, что цель коммуникации влияет на планирование стратегии, тактики, средств и приёмов коммуникации. Таким образом, стратегия – это подготовка к действиям. В данной работе под коммуникативной стратегией понимается совокупность намерений, образующих единую цель высказывания в конкретной ситуации, а речевое поведение здесь – это совокупность языковых средств и стилистических приемов в речи, это заранее обдуманные и тщательно организованные действия, реализуемые с помощью языковых средств и невербальных приёмов коммуникации.

В статье представлены самые частотные модальные модификаторы, использованные В. Путиным и Д. Трампом. Эти языковые средства выражают отношение говорящего к содержанию высказывания и его прагматическую сущность (интенцию). В данном случае модальные модификаторы это лексические или синтаксические единицы, направленные на адресата, основная задача которых – передать модальное отношение и обнаружить скрытый смысл.

Все события, связанные с переговорами в Анкоридже, вызывали неподдельный интерес у мирового сообщества. Каждое слово, движение, жест подверглись анализу в попытках обнаружить в них скрытые смыслы, значения или знаки. С целью понять отношение президентов к результатам переговоров рассмотрим речевое поведение каждого и сравним их прагматическую сущность.

Выступление президента РФ В.В. Путина было более объемным, четко структурированным и логичным, чем выступление президента США. Об этом говорит богатый языковой материал, большое количество ссылок на исторические данные и традиции:

1. Для поддержания имиджа собеседника В.В. Путин строит высказывания в некатегоричной манере. С этой целью используются:

– модальные глаголы: *1. … **нужно** выправлять ситуацию 2. … **нужно** перелистнуть страницу … 3. … **могут** наступить тяжёлые последствия* [7].

– частицы: 1. *разделяет **только** пролив, **да** и то там 2. **всего** четыре километра*;

– сослагательное наклонение: 1. *Я **хотел бы** поблагодарить … 2. … «Если **бы** я был президентом, то войны **бы** не было».* 3. *… хотел **бы** вот что добавить…* [7].

2. Сомнения и неуверенность по некоторым вопросам выражаются:

– модальными глаголами: 1. ***Рассчитываю**, что договорённости … 2. Мы **рассчитываем**, что в Киеве …* [7];

– безличными конструкциями: 1. *Актуальным видится… 2. Хочется надеяться...*;

– парентетические конструкции: 1. *… звучит, **по-моему**, по-доброму. 2. есть все основания **полагать**, что, … 3.* **Рассчитываю**, что … [7];

3. При желании включить адресата в круг своих, показать единство с аудиторией, говорящий использует языковые средства, обладающие инклюзивным потенциалом:

– местоимения «мы, наши» (о единстве с США и Украиной): *1. **Наши переговоры** прошли … 2. ведь **наши страны** близкие соседи 3. когда **мы** встретились 4. **Мы** всегда будем помнить 5. **У нас** одни корни…* [7];

– частица: 1. *Важно **также**, что с Аляской... 2. **тоже** есть **такой же** памятник*

– ссылки на общую историю: 1. *наследие эпохи **русской Америки**… 2. но **лётчики и специалисты двух стран** делали всё … для **общей победы**. 3. памятник … **российским и американским лётчикам**, и **флаг на памятнике – российский и американский 4. наши страны вместе** … в духе боевого **товарищества и союзничества**, **оказывали друг другу помощь и поддержку*** [7];

**–** средства персональности и обращенности 1. *У нас **с Президентом Трампом** … 2. … стремление **Администрации США и лично Президента Трампа 3. в Киеве и европейских столицах** воспримут …* [7].

4. О категоричности высказывания говорит употребление таких средств, как:

– модальный глагол: 1. ***должны** быть устранены … 2. … **можно** перешагнуть 3. … **не нужно** доводить до ситуации 4. **могут** наступить тяжёлые последствия* [7].

– наречия, частицы: *1. переговоры…были **весьма** обстоятельными 2. **Вполне** логично … 3. **безусловно**, должна быть … 4. **Очевидно,** что …* [7];

– изменение темпа, громкости речи, интонационной окраски в зависимости от содержания высказывания

5. Об уверенности говорят следующие языковые средства:

– модальные наречия: 1. ***Очевидно**, что … 2. … встреча **реально** назрела – **конечно**, с условием … 3. … и **прямо** сказал* [7];

– причастия: *Это наследие, **уверен**, будет …*[7];

**–** модальные глаголы в приказах, разрешениях и запретах: *… **должна быть** обеспечена и безопасность Украины* [7];

– личное местоимение «я» 1. ***Я** не раз говорил, что для России … 2. **Я** помню, … **я** тогда пытался убедить … 3. **Я** подтверждаю это …*[7] (всего местоимение «Я» было использовано 18 раз, включая определенно-личные предложения *– Это наследие, уверен, будет нам помогать).*

Представленные далее примеры из выступления Д. Трампа говорят о том, что по своей структуре, языковому и культурному наполнению речь президента США не такая выразительная, не подкрепляется ссылками на исторические факты и события, в ней нет логики и четкого понимания ситуации:

1. Для поддержания имиджа собеседника Д. Трамп строит высказывания в некатегоричной манере и использует:

– неопределенные наречия: *1. There were **many, many** points 2. … but we've made **some** headway* [8];

– частицы: *1. **So just** to put it very quickly* [8];

– сослагательное наклонение: *and all of the things that **would like to** have dealt with.*

2. Сомнения и неуверенность выражены:

– модальными наречиями: *1. … we haven't* ***quite*** *gotten there 2. … and* ***probably*** *see;*

– условным наклонением: *I* ***would*** *say* [8];

– парентетические конструкции: 1. *… and* ***we hope to*** *… 2. I will say that* ***I believe*** [8].

3. Чтобы показать единство, говорящий использует языковые средства, обладающие инклюзивным потенциалом:

– местоимения: *1.* ***we*** *had a … 2. …* ***we*** *agreed on, etc.* [8];

– частицы и наречия: 1. *… and President Putin wants to see that* ***as much as*** *I do* [8].

– средства персональности и обращенности: *1. … relationship with* ***President Putin****, with* ***Vladimir*** *2. So again,* ***Mr. President****, … 3. Thank you very much,* ***Vladimir*** [8].

4. О категоричности высказывания можно судить по таким средствам, как:

– модальный глагол: *They're going to* ***have to*** *agree with* [8];

– повторы: ***I will call up*** *NATO in a little while,* ***I will call up*** *the various people that I think are appropriate, and* ***I'll of course, call up*** *President Zelenskyy* [8].

5. Чрезмерная уверенность выражена через:

– модальные наречия: 1. *We* ***really*** *made progress today 2. an* ***extremely*** *productive;*

– модальный глагол: *1. They're going to* ***have to*** *agree* [8];

– парентезы: *And* ***I think, you know****, everybody wants to deal with us* [8].

– личное местоимение «я»: ***I*** *will call up NATO in a little while,* ***I*** *will call up the various people that I think are appropriate, and* ***I****'ll of course, etc*. [8].

Всего местоимение «Я» было использовано 16 раз, учитывая, что выступление Д. Трампа было в два раза короче, чем выступление В. Путина.

Основываясь на приведенных модальных модификаторах, выражающих реальное отношение говорящего к содержанию высказывания и его прагматическую сущность (интенцию), можно сделать следующие выводы:

1. Выступление В. Путина является более логичным, понятным и богатым на языковые средства. В нем есть смысл. Выступление Д. Трампа воспринимается не как единый текст, а как набор отдельных мыслей, эмоциональных фраз и идей.

2. Выступления адресантов воспринимаются как диалог с равноправным собеседником, по причине частого использования ими некатегоричных конструкций.

3. В речи президента России мы видим конструкции, выражающие его сомнение по вопросу перспективности дальнейшего урегулирования со стороны Украины и Европы, а в речи президент США звучат сомнения о результативности прошедшей встречи и вероятности повторных переговоров с В. Путиным.

4. В своём выступлении В. Путин использует разнообразные языковые средства, обладающие инклюзивным потенциалом, – говорит о единстве России с Украиной и США, опираясь на исторические факты. В своём выступлении Д. Трамп включает в круг своих лишь присутствовавших на переговорах лиц. Более того, он использует конструкции, подчеркивающие исключительность США: *We've become* ***the hottest country*** *anywhere in the world; …* ***everybody wants to deal with us***.

5. Модальные модификаторы категоричности по вопросам урегулирования конфликта в большем количестве и качестве представлены в речи российского президента.

6. Выступления обоих президентов изобилуют средствами выражения уверенности в своих настоящих и прошлых словах и действиях по вопросам урегулирования конфликта (частое использование местоимения «Я»), что подтверждает нежелание президентов уступить.

Итогом проделанной работы можно считать вывод, полученный на основе изученной теоретической и практической базы. Анализ речевого поведения президентов России и США показал, что явный и скрытый смысл их высказываний не совпадают по некоторым позициям. Так, на поверхности лежит позитивная и нейтральная тональности высказываний, но приведенные модальные модификаторы подтверждают неуверенность и сомнения президентов по вопросу перспективности переговоров. На данный момент невозможно сделать категоричное заключение по указанному вопросу, поэтому проблематика российско-американского политического дискурса представляет собой перспективу для её научного изучения в будущем.

Библиографический список


1. Пауль Г. *Принципы истории языка.* Москва: Издательство иностранной литературы, 1960.
2. Менщикова Г.А. Особенности языковых средств и речевых приемов манипулирования в американском политическом дискурсе (на примере предвыборных дебатов Д. Трампа и Д. Байдена). *Филология и человек*. 2022; № 1: 67–79.
3. Потапова Р.К., Потапов В.В. От классической фонологии к современному речеведению. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2003; № 1: 5666.
4. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва: Гнозис, 2003.
5. Дейк ван Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация.* Москва: Прогресс, 1989.
6. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.* Москва: Издательская группа URSS, 2008.
7. Совместная *пресс-конференция Президента России и Президента США*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/77793/videos
8. *Trump-Putin joint press conference*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/15219437818368646405


References


1. Paul' G. *Principy istorii yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1960.
2. Menschikova G.A. Osobennosti yazykovyh sredstv i rechevyh priemov manipulirovaniya v amerikanskom politicheskom diskurse (na primere predvybornyh debatov D. Trampa i D. Bajdena). *Filologiya i chelovek*. 2022; № 1: 67-79.
3. Potapova R.K., Potapov V.V. Ot klassicheskoj fonologii k sovremennomu rechevedeniyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2003; № 1: 5666.
4. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: Gnozis, 2003.
5. Dejk van T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya.* Moskva: Progress, 1989.
6. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi.* Moskva: Izdatel'skaya gruppa URSS, 2008.
7. Sovmestnaya *press-konferenciya Prezidenta Rossii i Prezidenta SShA*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/77793/videos
8. *Trump-Putin joint press conference*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/15219437818368646405


*Статья поступила в редакцию 26.09.25*

УДК 81'276.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-519-522

***Shuyskaya Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Journalism, Media Communications and Advertising, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*

***Kalashnikova M.V.,*** *senior lecturer, Department of Linguistics and Literature, Military University named after Prince Alexander Nevskiy of Minister of Defence of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: marinavlady5@yandex.ru*

**THE TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF A REAL PERSONALITY IN CINEMATIC DISCOURSE.** Television series are an important part of the modern media sphere, shaping the value system of television and online cinema viewers and forming the basis for their understanding of various historical eras. The study compares the representation of lawyer Plevako's legal practice in the series "Plevako" with his actual speeches in the second half of the 19th century. The comparison reveals fundamental changes in argumentation: the series alters the lawyer's main arguments in his speech, making the series' creators more relatable to a modern audience. This modernization points to the value system of 21st-century viewers: for example, a significant strengthening of "child-centered" argumentation and an emphasis on women's proactive stance can be detected. Furthermore, the emphasis in the lawyer's work has shifted from preparation of a speech to investigation: Plevako in the series is more of a detective, similar to Sherlock Holmes, independently investigating the case and visiting the crime scene, than a lawyer working with documentation. This, in turn, indicates a reworking of real historical facts aimed at enhancing their spectacle and suspense.

*Key words:* **film discourse, adaptation, image of the speaker, TV series, Plevako**

***Ю.В. Шуйская,*** *д-р филол. наук, зав. каф. журналистики, медиакоммуникаций и рекламы Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*

***М.В. Калашникова,*** *доц., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: marinavlady5@yandex.ru*

# ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА РЕАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В КИНОДИСКУРСЕ

Сериалы являются важной частью современной медиасферы, они формируют систему ценностей зрителя телевидения и онлайн-кинотеатров и становятся основой его представлений о различных исторических эпохах. Настоящее исследование посвящено сопоставлению репрезентации судебной практики адвоката Плевако в сериале «Плевако» с его реальными выступлениями во второй половине XIX века. Проведенное сравнение указывает на кардинальные изменения в аргументации: в сериале изменены основные аргументы адвоката в его речи, авторы сериала делают основной аргумент более близким современной аудитории. Эта модернизация указывает на систему ценностей зрителей XXI века: так, можно выявить значительное усиление «детоцентричной» аргументации и акцентирование активной жизненной позиции у женщин. Помимо этого, акцент в деятельности адвоката смещен с подготовки выступления на расследование: Плевако в сериале – скорее детектив, похожий на Шерлока Холмса, самостоятельно расследующий дело и выезжающий на место преступления, чем адвокат, работающий с документацией. Это, в свою очередь, указывает на переработку реальных исторических фактов в сторону усиления их зрелищности и остросюжетности.

*Ключевые слова:* **кинодискурс, адаптация, образ оратора, сериал, Плевако**

Современный медиа- и кинодискурс часто обращается к созданию медиаобраза прошлого: популярны сериалы и документальные проекты о различных исторических периодах, где показаны как вымышленные персонажи, так и реальные исторические личности. При этом в случае изображения в медиа реально существовавшего человека происходит трансформация его образа, призванная «адаптировать» его мотивацию, высказывания, различные действия для современной аудитории. Большой интерес в этом отношении представляет фигура известного российского адвоката Ф.Н. Плевако, о котором в 2024 году был снят сериал «Плевако». Выступления Ф.Н. Плевако в суде запротоколированы и изданы, при этом для сериала были предприняты не только сокращения текста, но и кардинальные изменения основных аргументативных схем, использованных в реальном выступлении. Сказанным определяется актуальность представленного исследования.

Цель исследования – рассмотреть различные искажения, предпринятые при адаптации текста речи, произнесенной в XIX столетии, под нужды современной аудитории.

Задачи исследования:

– рассмотреть вопросы медиатизации личности и искажения реального образа исторического лица с целью изображения его в медиадискурсе;

– выявить несоответствия реального текста выступления Ф.Н. Плевако и его адаптации в сериале, показать функциональный смысл предпринятых замен и их значимость с точки зрения воздействия на целевую аудиторию.

Научная новизна исследования обусловлена анализом сериала-байопика в разрезе деформации реальных исторических фактов. Несмотря на активное изучение сериала как важнейшего элемента медиадискурса в отечественной и зарубежной науке, тема искажения реальных исторических фактов в разрезе их медиатизации ранее не затрагивалась, что обусловливает научную новизну предпринимаемого исследования. Сериал «Плевако» представляет собой чрезвычайно интересный случай, так как в нем показана аргументация, рассчитанная на конкретную целевую аудиторию. Для целевой аудитории XIX века эффективной была одна аргументация, для современного зрителя – другая, и материал сериала позволяет сделать выводы о трансформации аксиологической системы аудитории.

Теоретическая значимость исследования обусловлена проведенным анализом используемых в аутентичной и в деформированной речи Ф.Н. Плевако аргументативных схем.

Практическая значимость обусловлена возможностью экстраполировать полученные выводы на другие медиатексты и рассмотреть вопросы изменения реально существующих документальных свидетельств в целях репрезентации исторической личности в современном медиадискурсе. Это может рассматриваться в ходе изучения кинотекста и медиадискурса на факультетах журналистики, режиссуры, продюсерства и актерского мастерства.

Сериалы как значимая часть медиадискурса рассматриваются в современной науке с позиций аксиологии молодежи [1], нарративных и жанровых метаморфоз [2]. Начало интереса к сериалам в современной науке отмечается в 2000–2010-х гг. [3; 4], когда именно сериальный контент начал активно заполнять эфир. Сериалы рассматриваются как средство изучения языка [5]. М.Е. Махов отмечает, что «телесериал – это не просто развлекательная программа, а мощный инструмент формирования общественного сознания, интегрированный в современную жизнь. Его популярность, обусловленная как факторами программирования телевещания, так и технологическими инновациями в сфере медиадистрибуции, свидетельствует о глубокой сериализации медиапространства. Фрагментарность и быстрый цикл потребления сериалов отражают динамику современного общества и его потребности в постоянном потоке информации и развлечений, формируя при этом новые модели восприятия и взаимодействия с медиареальностью. Можно сделать вывод, что телевизионные сериалы являются культурным феноменом в информационном обществе и влияют на формирование молодёжных субкультур» [6, с. 193].

Интересующий нас в рамках настоящего исследования вопрос о деформации сведений об исторической личности в рамках именно сериалов не рассматривался в отечественной науке. Сама проблема фальсификации истории изучается целым рядом ученых [7; 8; 9], и тесно связывается с феноменом постправды [10]. Также вопрос фальсификации информации рассматривается в контексте кинематографа в целом [11]. В отношении телесериалов смежная тема рассматривается на примере сериала о Екатерине II [12], где речь идет при этом не о фальсификации, но о формировании представлений о личности на основе сериала.

Таким образом, вопрос о сознательном искажении информации, которая может быть проверена и подтверждена документально, в отношении отечественных сериалов не рассматривался. Следует отметить, что создатели сериала «Плевако» сознательно дистанцировались от реальной исторической фигуры, дав герою сериала имя «Николай Федорович» вместо реального «Федор Никифорович», поэтому речь идет не столько о фальсификации, сколько о создании альтернативной вселенной «по мотивам» реальности.

Интерес к фигуре Ф.Н. Плевако и его фантазийной репрезентации в сериале обусловлен тем фактом, что реальный адвокат Плевако славился своим красноречием и умением выиграть любое, даже самое безнадежное судебное дело. Соответственно, при художественной репрезентации его персоналии эта репутация великого оратора должна быть продемонстрирована аудитории современных зрителей, иначе относящихся к вопросам красноречия и иначе понимающим проблематику аргументации.

В структуре сериала «Плевако» использованы многочисленные клише детективных сериалов, призванные увеличить интерес зрителя к контенту. Так, в каждой серии рассматривается одно центральное дело, которое адвокат при помощи своих ассистентов расследует, и кульминацией расследования становится его речь – оправдание доверившегося ему подсудимого. Речи, приведенные в сериале, часто основаны на реальном тексте опубликованных выступлений Ф.Н. Плевако, однако текст значительно сокращен, в ряде случаев – существенно изменен.

Так, в первой серии [13] показано дело Прасковьи Качки – девушки, застрелившей своего возлюбленного Байрашевского. В реальном выступлении по делу Качки адвокат указывает, что Прасковья Качка убила своего возлюбленного, дворянина Байрашевского, из-за его измены и последующего разрыва. Плевако уделяет много внимания тому факту, что девушка воспитывалась в тяжелых условиях, подвергалась домогательствам отчима, задумывалась о суициде, впоследствии написала сама на себя донос как на опасную пропагандистку.

Центральным аргументом выступления становится песня на стихи Н.А. Некрасова «Еду ли ночью по улице темной», исполненная перед убийством. Адвокат цитирует куплеты из песни, сопоставляет ее с судьбой Качки и указывает, что именно текст песни, описывающий падшую девушку, довел Прасковью Качку до состояния аффекта. По результатам судебного заседания Прасковья Качка признана невменяемой и помещена в лечебницу.

В сериале при сохранении общей канвы преступления (разрыв с возлюбленным и его последующее убийство) показана совершенно иная мотивация. По версии сериала, Прасковья Качка была беременна от Байрашевского и получила от него лекарство, которое спровоцировало выкидыш (этот мотив присутствует в другой знаменитой речи Ф.Н. Плевако, в деле Кострубо-Карицкого [14, с. 71]. Причиной убийства стало то, что Байрашевский собрался дать такое же лекарство другой девушке, также беременной от него, а Прасковья Качка спасла свою подругу от потери ребенка. Именно это спасение жизни и становится центральным аргументом выступления.

При этом в сериале приведен сокращенный фрагмент реального выступления Ф.Н. Плевако. Сравним:

«Само возникновение ее на свет было омерзительно. Это не благословенная чета предавалась естественным наслаждениям супругов. В период запоя, в чаду вина и вызванной им плотской сладострастной похоти, ей дана жизнь. Ее носила мать, постоянно волнуемая сценами домашнего буйства и страхом за своего грубо разгульного мужа. Вместо колыбельных песен до ее младенческого слуха долетали лишь крики ужаса и брани да сцены кутежа и попоек. Она потеряла отца будучи шести лет. Но жизнь от того не исправилась. Мать ее, может быть, надломленная прежней жизнью, захотела пожить, подышать на воле; но она очень скоро вся отдалась погоне за своим личным счастьем, а детей бросила на произвол судьбы» [14, с. 334].

«Прасковья Качка – существо глубоко несчастное. Господин прокурор сказал, что само появление ее на свет было омерзительным – Господи, разве в том ее вина? С малолетства мучимая сценами домашнего буйства, вместо колыбельных песен – крики ужаса и брани и сцены попоек. Она лишилась отца, будучи всего шести лет. Жизнь ее от того не исправилась, мать ушла» [13, 00:51:24].

Авторы сценария фильма оставили ряд ключевых слов и выражений: «сценами домашнего буйства», «крики ужаса и брани», «сцены … попоек». Синтаксис реального выступления значительно упрощен: сложные предложения разбиты на части, элиминированы многочисленные эпитеты. В контексте современного синтаксиса это представляется логичным: зритель привык воспринимать краткие предложения с паузами.

Смена центрального аргумента, перемещение акцентов с беззащитности и бесправности Прасковьи Качки на спасение ею ребенка в контексте современной культуры также представляется оправданным. В сериале Качка – не только отважная спасительница детской жизни, но и террористка, покушающаяся на царя: в конце первой серии показано, как она устраивается работать во дворец, пытается убить царя и погибает. О ключевом аргументе реального выступления Ф.Н. Плевако – песне на стихи Н.А. Некрасова – в сериале упомянуто вскользь, показана сцена с исполнением песни длиной 6 секунд.

Смена вектора аргументации представляется оправданной в контексте двух аксиологических доминант современного общества. Во-первых, безусловной ценностью является жизнь ребенка (в контексте XIX столетия незаконнорожденный ребенок воспринимался скорее как обуза, а к детской смертности относились как к неизбежному злу), во-вторых, для современного общества характерна активная жизненная позиция женщины, а в речи Ф.Н. Плевако подсудимая представляется пассивной жертвой обстоятельств, буквально вынудивших ее застрелить Байрашевского.

Схожие изменения предприняты в 6 серии, где в переработанном виде показано выступление адвоката Плевако по делу князя Грузинского [15]. Князь Г.И. Грузинский развелся с супругой, и две дочери (из 7 детей) жили с матерью. Когда дочери гостили у отца, им понадобилась чистая одежда, которую любовник матери, бывший гувернер детей Э.Ф. Шмидт, отказывался выдать, в том числе после письменного запроса. В итоге князь Грузинский отправляется за чистым бельем лично и убивает Э.Ф. Шмидта. Ф.Н. Плевако в своем выступлении уделяет огромное внимание коллизии с грязной одеждой, акцентируя внимание на том, как расстраивались дочери, у которых не было чистого белья и как унизительно это было для их отца.

В версии сериала коллизия радикально переработана: тема чистого/грязного белья не поднимается вообще, также отсутствует информация о том, что всего детей было семеро. В центре внимания две девочки, к которым мать не проявляет никакого внимания: подробно показано, что мать не в курсе их аллергии на шоколад и хочет отправить им шоколадный торт, в то время как отец и бабушка знают об этой аллергии («крапивной лихорадке»). Убийство Э.Ф. Шмидта князь совершает с целью самообороны, в своем выступлении Плевако указывает на то, что Шмидт – аферист, и вся история с разводом княгини была предпринята с целью выманивания денег. Важную роль в сериале играет надменная старуха – мать князя Грузинского, которая воспитывает девочек вместе с их отцом.

Соответственно, центральная проблема реального выступления – отсутствие чистого белья – изменена на аргумент, связанный с аллергией, раскрывающей тему равнодушия матери к детям. Безусловно, это переработка в расчете на современного зрителя: для него в целом малопонятна проблема отсутствия чистого белья. Наличие практически в любом доме стиральной машины и возможность постирать белье и высушить его за считанные часы – импликатура сегодняшнего понимания вопроса. Помимо этого, если чистая одежда у ребенка закончилась, сегодняшняя логистика покупки и доставки позволяет оперативно приобрести ее. Для XIX столетия стирка и покупка – реальная проблема, так как одежда шьется на заказ, достаточно долго стирается и сохнет, и князь действительно вынужден унижаться перед новым возлюбленным своей жены, выпрашивая чистое белье.

Использование «аргумента к аллергии» вместо «аргумента к чистому белью» оправдано в контексте современного отношения к детям: пищевая аллергия является реальной проблемой, при этом в интернете распространены истории о том, как, например, свекровь, проигнорировав наставления невестки об аллергии у детей, дает им продукт, содержащий аллерген, и дети переживают сильнейший приступ аллергии [16]. В сериале коллизия развернута «наоборот»: мать не знает об аллергии у детей, что однозначно указывает на то, что она их не воспитывает.

В целом вектор переработки реальных выступлений Ф.Н. Плевако для показа в сериале можно описать как упрощение синтаксических конструкций и «осовременивание» аргументации: главный аргумент дела зачастую заменяется более близким сегодняшнему зрителю.

Помимо этого, авторы сериала внесли значительные изменения в биографию самого Ф.Н. Плевако: в реальности у него был старший брат, в сериале – младшая сестра, активно помогающая ему в адвокатской деятельности, в реальности у него было два сына от первого и второго брака с одинаковыми именами (Сергей Федорович Плевако), что впоследствии создавало путаницу, так как оба Плевако-младших работали адвокатами. В сериале сыновья носят разные имена, так как тождество имен указывает на равнодушие отца к их судьбе, а в сериале адвокат – включенный отец, который беспокоится об их судьбе.

Сериал «Плевако» (2024) представляет собой интересный пример медиатизации реальной исторической личности и переработки достоверных фактов для их художественной репрезентации в кинодискурсе. Герой сериала Николай Плевако – личность, созданная «по мотивам» реального адвоката Федора Плевако, с сохранением части реальных фактов и переработкой других. Большой интерес представляет изменение аргументации Плевако: как в реальной жизни, так и в фильме он оказывал эффективное воздействие на аудиторию, добиваясь оправдания своих подзащитных или смягчения приговора. В выступлении Ф.Н. Плевако часто присутствовала подробная проработка одного центрального аргумента, который значительно трансформируется при адаптации текстов выступлений для современной аудитории.

Векторы предпринятой переработки указывают на аксиологическую систему современного зрителя. Так, в сериале сделан значительный акцент на активную жизненную позицию женщины (что показано не только через тексты речей, но и через введение в кинотекст фигуры сестры Плевако, помогающей ему в подготовке выступлений), многие аргументы, связанные с детьми, отражают современные бытовые реалии и учитывают «детоцентричность» современного мира и идею безусловной ценности жизни ребенка.

В целом примененная методика сопоставления реального судебного выступления и его репрезентации в сериале может быть распространена на другие кинотексты, в которых показаны реально действовавшие деятели юриспруденции. Тема детективов увлекает аудиторию, расследования составляют основу многочисленных остросюжетных фильмов и сериалов. В отечественной практике сериал «Плевако» – первый кинотекст, который репрезентирует личность реально существовавшего юриста XIX столетия, что позволяет показать приемы адаптации его приемов воздействия на аудиторию для сегодняшнего зрителя.

Библиографический список


1. Расторгуев С.В., Давыдова М.А. Российские сериалы как механизмы формирования и подкрепления ценностей молодежи. *Политическая наука*. 2024; № 4: 98–120.
2. Пархоменко Я.А. Современный телесериал: нарративные и жанровые метаморфозы. *Вестник ВГИК*. 2021; Т. 13, № 2 (48): 132–147.
3. Денисова А.И. Сериал как культурное и субкультурное явление. *Аналитика культурологии*. 2012; № 23: 54–56.
4. Ромах О.В., Попова Л. Феномен телевизионных сериалов в современной массовой культуре. *Аналитика культурологии*. 2009; № 14: 147–154.
5. Муштанова О.Ю., Илларионова А.Л. Сериал как инструмент формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе (на примере итальянского языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 5: 1412–1418.
6. Махов М.Е., Власенко И.А. Телевизионные сериалы как культурный феномен в информационном обществе. *Вестник науки*. 2025; Т. 4, № 7 (88): 184–194.
7. Аверьянов А.В., Пономарева М.А. Механизмы противодействия фальсификации исторической памяти в медиапространстве современной России. *Обзор.НЦПТИ*. 2025; № 1 (40): 56–67.
8. Семилет Т.А., Фотиева И.В., Лукашевич Е.В., Витвинчук В.В., Кирилин К.А. Искажение реальности в новостной журналистике: детерминирующие факторы и социокультурные следствия. *Вестник Костромского государственного университета*. 2022; Т. 28, № 1: 7–14.
9. Головацкая О.Е. Методологические подходы к изучению искаженной информации. *Коммуникология*. 2023; Т. 11, № 1: 15–30.
10. Руженцева Н.Б., Кошкарова Н.Н. Феномен искажения информации в СМИ: версии фактов. *Научный диалог*. 2021; № 7: 123–138.
11. Киреева А.А., Петраш Е.В. Кинематографические искажения истории: формирование ложных представлений в сознании зрителя. *ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении*. 2024; № 1 (22)-2 (23): 76–79.
12. Лазаренко А.И., Петраш Е.В. Влияние киносюжета исторического сериала на формирование исторического сознания зрителя (на примере российского сериала «Екатерина» 2014 года. *ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении*. 2023; № 2 (21): 55–60.
13. *Плевако*. Серия 1 [Видеозапись] (48 мин). Москва: Творческо-производственное объединение «Рок», 2024.
14. Плевако Ф.Н. *Избранные речи*. Москва: Юридическая литература, 1993.
15. *Плевако*. Серия 6 [Видеозапись] (48 мин). Москва: Творческо-производственное объединение «Рок», 2024.
16. *Свекровь специально накормила ребенка сладостями, зная, что у внучки аллергия*. Available at: //https://vologda-poisk.ru/people-news/otnosheniya/svekrov-spetsialno-nakormila-rebenka-sladostyami-znaya-chto-u-vnuchki-allergiya


References


1. Rastorguev S.V., Davydova M.A. Rossijskie serialy kak mehanizmy formirovaniya i podkrepleniya cennostej molodezhi. *Politicheskaya nauka*. 2024; № 4: 98-120.
2. Parhomenko Ya.A. Sovremennyj teleserial: narrativnye i zhanrovye metamorfozy. *Vestnik VGIK*. 2021; T. 13, № 2 (48): 132-147.
3. Denisova A.I. Serial kak kul'turnoe i subkul'turnoe yavlenie. *Analitika kul'turologii*. 2012; № 23: 54-56.
4. Romah O.V., Popova L. Fenomen televizionnyh serialov v sovremennoj massovoj kul'ture. *Analitika kul'turologii*. 2009; № 14: 147-154.

5. Mushtanova O.Yu., Illarionova A.L. Serial kak instrument formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere ital'yanskogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 5: 1412-1418.
6. Mahov M.E., Vlasenko I.A. Televizionnye serialy kak kul'turnyj fenomen v informacionnom obschestve. *Vestnik nauki*. 2025; T. 4, № 7 (88): 184-194.
7. Aver'yanov A.V., Ponomareva M.A. Mehanizmy protivodejstviya fal'sifikacii istoricheskoj pamyati v mediaprostranstve sovremennoj Rossii. *Obzor.NCPTI*. 2025; № 1 (40): 56-67.
8. Semilet T.A., Fotieva I.V., Lukashevich E.V., Vitvinchuk V.V., Kirilin K.A. Iskazhenie real'nosti v novostnoj zhurnalistike: determiniruyuschie faktory i sociokul'turnye sledstviya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; T. 28, № 1: 7-14.
9. Golovackaya O.E. Metodologicheskie podhody k izucheniyu iskazhennoj informacii. *Kommunikologiya*. 2023; T. 11, № 1: 15-30.
10. Ruzhenceva N.B., Koshkarova N.N. Fenomen iskazheniya informacii v SMI: versii faktov. *Nauchnyj dialog*. 2021; № 7: 123-138.
11. Kireeva A.A., Petrash E.V. Kinematograficheskie iskazheniya istorii: formirovanie lozhnyh predstavlenij v soznanii zritelya. *ITNOU: informacionnye tehnologii v nauke, obrazovanii i upravlenii*. 2024; № 1 (22)-2 (23): 76-79.
12. Lazarenko A.I., Petrash E.V. Vliyanie kinosyuzheta istoricheskogo seriala na formirovanie istoricheskogo soznaniya zritelya (na primere rossijskogo seriala «Ekaterina» 2014 goda. *ITNOU: informacionnye tehnologii v nauke, obrazovanii i upravlenii*. 2023; № 2 (21): 55-60.
13. *Plevako*. Seriya 1 [Videozapis'] (48 min). Moskva: Tvorchesko-proizvodstvennoe ob`edinenie «Rok», 2024.
14. Plevako F.N. *Izbrannye rechi*. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1993.
15. *Plevako*. Seriya 6 [Videozapis'] (48 min). Moskva: Tvorchesko-proizvodstvennoe ob`edinenie «Rok», 2024.
16. *Svekrov' special'no nakormila rebenka sladostyami, znaya, chto u vnuchki allergiya*. Available at: //https://vologda-poisk.ru/people-news/otnosheniya/svekrov-spetsialno-nakormila-rebenka-sladostyami-znaya-chto-u-vnuchki-allergiya

*Статья поступила в редакцию 19.09.25*

УДК 882 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-522-524

***Mankieva E.Kh.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Sociology of Knowledge, Higher School of Modern Social Sciences, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: aset.mankieva@mail.ru*

**THE FEMALE SUBCULTURE OF THE NORTH CAUCASUS IN THE ARTISTIC INTERPRETATION OF RUSSIAN WRITERS OF THE 19TH CENTURY.** The article examines the female subculture in the North Caucasus in the artistic interpretation of Russian writers of the 19th century. This topic has been little studied in the literature. Caucasian themes occupy an extensive place in the creative heritage of Russian writers of the 19th century. A Caucasian woman through the eyes of Russian writers is a realistic phenomenon. The topic under discussion sheds light on many issues of society, as gender relations have always been at the forefront of Caucasian society. A large number of works have been written about Caucasian women, in which she is shown as an abstract "Oriental woman." In this regard, the works of Russian classics played an important identifying role. Each of these writers is an eyewitness to the situation in the North Caucasus in the retrospective period. The North Caucasian gender worldview, which was compiled by Russian authors, accurately describes, without exaggeration, the true level of women and men in the mountainous archaic society, aggravated by the factors of war. Each of them has individual creative artifacts in the artistic and philosophical solution of ideological and gender problems. Under the influence of Western European Romanticism, Russian romantic writers of the 1820s and 1830s developed a great and sustained interest in the image of a Muslim woman in the North Caucasus. In this regard, Russian literature of the 19th century is an objective, uncluttered mirror in which the diversity of ideas about the Caucasian woman is imprinted.

*Key words:* **women's subculture, interpretation, Russian writers, Caucasian themes, North Caucasian literature, gender discourse**

***Э.Х. Манкиева,*** *д-р филол. наук, доц., Высшая школа современных социальных наук МГУ, г. Москва, E-mail: aset.mankieva@mail.ru*

# ЖЕНСКАЯ СУБКУЛЬТУРА СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XIX ВЕКА

В статье рассматривается женская субкультура Северного Кавказа в художественной интерпретации русских писателей XIX века. Данная тема малоисследована в литературе. Кавказская тематика в творческом наследии русский писателей XIX века занимает обширное место. Женщина Кавказа глазами русских писателей – это реалистическое явление. Обсуждаемая тема проливает свет на многие вопросы социума, поскольку гендерные отношения всегда стояли во главу угла кавказского общества. О кавказских женщинах написано большое количество трудов, в которых она показана как абстрактные «восточные женщины». В этом отношении важную идентификационную роль сыграли произведения русских классиков. Каждый из этих писателей является очевидцем обстановки на Северном Кавказе ретроспективного периода. Северокавказская гендерная картина мира, которая составлена русскими авторами, совершенно точно без возвышенных преувеличений описывает истинный уровень женщин и мужчин в горском архаическом социуме, усугубленном факторами войны. У каждого из них индивидуальные творческие артефакты в художественно-философском решении мировоззренческих и гендерных проблем. Под влиянием западноевропейского романтизма у русских писателей-романтиков 1820–1830-х годов сформировался большой и устойчивый интерес к образу женщины-мусульманки Северного Кавказа. Русская литература XIX века в этом отношении является объективным, незамутненным зеркалом, в котором отпечаталось многообразие представлений о кавказской женщине.

*Ключевые слова:* **женская субкультура, интерпретация, русские писатели, кавказская тематика, северокавказская литература, гендерный дискурс**

Актуальность работы определяется тем, что тема женской субкультуры Северного Кавказа в художественной интерпретации русских писателей XIX в. на сегодняшний день малоисследована. Необходимо отметить, что данная тема является очень значимой, особенно на современном этапе, когда в нашем обществе происходит множество трансформаций. Женщина Кавказа глазами русских писателей – это реалистическое явление, которое проливает свет на многие вопросы социума, поскольку гендерные отношения всегда стояли во главу угла кавказского общества.

В истории северокавказских народов множество примеров, когда благодаря женщине не произошло кровопролития и были спасены целые села. О храбрости женщины слагались легенды, существуют героические и эпические песни у многих народов данного региона.

Цель исследования: провести анализ темы женской субкультуры Северного Кавказа в интерпретации русских писателей XIX в.

Задачи:

– рассмотреть женскую субкультуру в творческом наследии русских писателей XIX в.;

– выявить индивидуальные творческие артефакты в художественно-философском решении мировоззренческих и гендерных проблем.

Теоретическая значимость: материалы статьи можно использовать при работе над составлением учебных пособий по северокавказской литературе, а также при написании квалификационных и магистерских работ в вузе.

Практическая ценность: материалы также можно применять в учебном процессе при преподавании северокавказской литературы в вузах.

Научная новизна: в данной работе впервые проводится анализ женской субкультуры в произведениях русских писателей XIX в.

В работе использован описательный метод, который позволяет создать целостную картину, систематизировать материал в соответствии с поставленными задачами.

«Модное нынче понятие «глобализация» представляет собой не просто слово, даже не процесс, а реальное явление общецивилизационного масштаба. В ближайшем будущем это явление может в корне изменить культурную карту планеты, что абсолютно четко осознается ведущими политиками, этнологами, экономистами, футурологами» [1], – такими словами современные ученые выражают свою обеспокоенность по поводу сохранения российской национальной идентичности. Отметим, что в решении этого сложнейшего и актуального вопроса больше задействованы дисциплины политической направленности.

О кавказских женщинах написано большое количество трудов, в которых она показана как абстрактная «восточная женщина». В этом отношении важную идентификационную роль сыграли произведения русских классиков. Каждый из этих писателей является очевидцем обстановки на Северном Кавказе ретроспективного периода. Сведения, дошедшие до нашего времени от русских классиков, – это ценнейшие материалы истории и культуры народов данного региона. Их когнитивная бесценность заключена в том, что, что в XIX веке у большинства

горских народов еще не было своей письменности. Соответственно, не было устоявшейся литературы. В связи с этим произведения русских писателей того периода имеют особую значимость. Они есть основа этнокультурных знаний и средство самопознания для народов Юга России. По трудам этих авторов возможно восстановление и акцентировка на большой миротворческой роли «невидимой гвардии белых платков» – мужественных женщин-горянок, которые по своему внутреннему убеждению всегда находились «поверх конфликта» и стремились налаживать мир между народами. В этой связи особое значение имеет научное исследование гендерного дискурса русской литературы XIX века. Реализм как литературно-художественное направление, как творческий метод, вне всякого сомнения, переводит исследование гендерной картины мира на качественно новый уровень по сравнению с романтизмом.

Современное состояние гендерного литературоведения находится в той особой точке «нового старта», когда основная фундаментальная теория гендера, за которой должно последовать решение конкретных задач на определенном художественном материале, уже выстроена. В частности, громадное значение имеет этногендерный ракурс исследования, поскольку за прошедшие столетия у каждого народа на планете сложились определенные полуролевые нормативы социального поведения, свои стереотипные представления о статусе женщины и мужчины.

Русская литература XIX века в этом отношении является объективным, незамутненным зеркалом, в котором отпечаталось многообразие представлений о кавказской женщине. Культ матери поддержан исламской религией, хадисами, священным Кораном, где значится: «Рай находится под ногами матерей». Сакрализация образа матери, наделение ее чертами святости характерны и для русской культуры.

Как справедливо отмечает С.В. Крадецкая, «материнство и «чадолюбие» были одними из главных характеристик идеального образа женщины, сформировавшегося на Руси после принятия христианства». По мнению ученой, «свое влияние на отношение к матерям и материнству в России оказал и распространившийся культ Богородицы» [2].

Под влиянием западноевропейского романтизма у русских писателей-романтиков 1820–1830-х годов сформировался большой и устойчивый интерес к образу женщины-мусульманки Северного Кавказа.

Кавказская тематика в творческом наследии А.А. Бестужева-Марлинского писателя занимает обширное место. За неполные семь лет пребывания на юге России им написано больше десятка путевых заметок, очерков, эссе и повестей о Кавказе. Из всех его произведений наиболее «гендерно маркированным» является повесть «Аммалат-Бек» (1832) [3].

Такая пара трагических героев представлена в повести А.А. Бестужева в лице Аммалат-бека и Селтанеты.

Творчество М.Ю. Лермонтова давно воспринимают как собственно классика. Произведения поэта проникнуты дружелюбием, переходящим в восторг, а где-то – и в любовь к Востоку [4]. Поэт на самом деле был «новым ориенталистом», которого на Кавказе интересовала не военная романтика, а глубинная культура российского Востока.

В русле «высокого реализма» создан и роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» [5], в основу которого положены впечатления автора от пребывания на Кавказе. Об этом упоминается в совместной работе Е. Сосниной, А. Карбоне, А. Ямадзи [6].

Поведение Печорина, его отношение к Бэле может быть «прочитано» на разных уровнях. С социальной точки зрения в герое «прочитывается» светский ловелас, хорошо владеющий инструментом обольщения красавиц. Гендерные различия между героями быстро дают о себе знать: девушка настроена на оседлый, семейный образ жизни, в то время как Печорин томим жаждой путешествий, наподобие своего литературного двойника – Чайльда Гарольда (Байрон). Для Бэлы же, как для истинной женщины, жизнь с любимым мужчиной даже в русской военной крепости, с невероятно осложненными отношениями с родными, все равно кажется счастливой.

Даже в такой экстремальной обстановке она по-своему «вьет» семейное гнездышко: потихоньку учит родной (русский) язык своего мужа, приноравливается к его вере. Мудрый Максимыч с его проницательным умом понимает психологическую несовместимость двух молодых людей, которые «рано или поздно» расстались бы. Жизнь без любимого человека для Бэлы превратилась бы в мучительный процесс, по сравнению с которым физическая кончина – избавление, спасение, по-своему даже счастливая развязка этой драматической истории.

Образ Печорина настолько глубок и напитан культурными смыслами, что простым гендерным измерением его невозможно объяснить и исчерпать до дна. Он воплощает в себе не только мужчину в его сложных отношениях с женским полом. Сами токи времени перерезают его путь к созданию Дома и Семьи – ценностей, которые ни физически, ни биологически не могут выжить на линии разлома, разлада.

Философская идея повести А.В. Дружинина *Madmoiselle Jeannette* [7] тесно связана с культурным диалогом, который пусть с большим трудом, в осложненной форме, но все же выстраивается поверх навязанного народам России и Кавказа царским правительством военного конфликта. «Может быть, подобное чувство показывает в женщинах совершенное отсутствие политических добродетелей, но сколько раз их привязанности к чужеземцам, смягчая нравы и извлекая симпатию из дикой борьбы, или сокращали войны, или незаметно подготовляли дружбу между нациями» [7].

В повести затронут еще один интересный вопрос, связанный с супернормативной физической силой мадмуазель Джаннет, о которой автор постоянно упоминает. На первый взгляд, это не очень типичный образ кавказской горянки, мир которой все же замкнут преимущественно пределами домашнего очага, поскольку тяжелый физический труд всегда на Кавказе был прерогативой мужского населения. Северокавказская горянка Джаннет, воспитанная в русской среде, представляет собой «образ нового, поликонцептуального человека, преодолевшего узость этноцентрического сознания» [8].

Печатью индивидуального почерка самой высокой пробы отмечен реализм Л.Н. Толстого в его знаменитой повести «Хаджи-Мурат». Писатель специально изучал языковую картину, историю, географию, этнографию Кавказа, интересовался антропонимиконом. Нетрудно заметить, что с представителями противоположного лагеря он легко выстраивает дипломатические мосты там, где есть сакральное пространство семьи (дом Воронцовых). Само понятие «семья» для русского писателя и его героя-протагониста высшая форма отрицания войны. С большой симпатией автор также рисует образы не только горянок, но и славянских женщин – Марьи Васильевны и Марьи Дмитриевны, «дочери фельдшера».

С точки зрения народной дипломатии им нет цены. Сами народы, движимые инстинктом самосохранения, придумали и ввели в пользование множество тонко разработанных «гендерных» механизмов ослабления антагонизма между противоборствующими сторонами. Аталычество, «молочная мать» (эмчек ана), побратимство, белые платки – все это своего рода социальные «антибиотики» против эпидемии «людской ненависти».

Л.Н. Толстого всегда волновала проблема воспитания и просвещения детей. Воплощая свои педагогические идеи в жизнь, он написал несколько нравоучительных рассказов, среди которых особое место занимает «Кавказский пленник» (1872) [9].

Для писателя, отрицающего войну как наиопаснейшую из всех мыслимых социальных катастроф, чрезвычайно важными представляются такие человеческие качества, как доброта, милосердие, сострадание. Все перечисленные этические качества русский писатель вкладывает в образ женщины, горянки – маленькой девочки по имени Дина.

Таким образом, проведенный анализ материала привел к следующим выводам:

1. Кавказская тематика занимает в творчестве каждого из этих писателей обширное место. В творческом наследии русских писателей XIX века достаточно глубоко и подробно описана женская субкультура. В данных произведениях совершенно точно, без возвышенных преувеличений описывается истинный уровень женщин и мужчин в горском архаическом социуме, усугубленном факторами войны.

2. Индивидуальные творческие артефакты в художественно-философском решении мировоззренческих и гендерных проблем у каждого из них связаны с культом матери, с белым платком – призывом к миру, аталычеством и побратимством. Русских писателей XIX века, писавших на кавказскую тематику, объединяет одно стремление – подчеркнуть светлый образ горянки, ее добродетель и милосердие.

Библиографический список


1. Улаков М.З., Толгуров Т.З. «Этнос-диаспора» как модель функционирования социокультурного пространства. *Кавказоведение*. 2003; № 4: 44–52.
2. Крадецкая С.В. Проблема материнства. Взгляд русской общественности рубежа XIX–XX вв. *Российская гендерная история с «юга» на «запад»: прошлое определяет настоящее*: материалы VI Международной научной конференции Российской ассоциации исследователей женской истории. Нальчик, 2013; Т. 2: 164–167.
3. Бестужев-Марлинский А.А. Аммалат-бек. *Опальные: Русские писатели открывают Кавказ. Антология:* в 3 т. Ставрополь: Издательство СГУ, 2010; Т. 1: 55–109.
4. Захаров В.А. «Ориентализм» Эдварда Саида и восприятие Северного Кавказа как Востока в произведениях М.Ю. Лермонтова. *Лермонтов в исторической судьбе народов Кавказа*: сборник научных статей по итогам Всероссийской научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова. Краснодар, 2014; Ч. 1: 26–81.
5. Лермонтов М.Ю. «Нет, я не Байрон, я другой…». *Избранные произведения*. Ленинград: Лениздат, 1968.
6. Соснина Е., Карбоне А., Ямадзи А. *М.Ю. Лермонтов: между Западом и Востоком*. Ессентуки: Творческая мастерская «БЛГ», 2012.
7. Дружинин А.В. Mademoiselle Jeannette. Рассказ. *Собрание сочинений А.В. Дружинина*. Санкт-Петербургъ, 1863; Т. 1: 546–579.
8. Кучукова З.А. Образ русского человека в балкарской литературе. *Научная мысль Кавказа*. Ростов-на-Дону: Издательство Северо-Кавказского научного центра Высшей школы ЮФУ. 2013; № 4: 105–110.
9. Толстой Л.Н. Кавказский пленник. *Повести и рассказы*. Москва: Детская литература, 1978: 488–507.

References

1. Ulakov M.Z., Tolgurov T.Z. «`Etnos-diaspora» kak model' funkcionirovaniya sociokul'turnogo prostranstva. *Kavkazovedenie*. 2003; № 4: 44-52.
2. Kradeckaya S.V. Problema materinstva. Vzglyad russkoj obschestvennosti rubezha XIX-XX vv. *Rossijskaya gendernaya istoriya s «yuga» na «zapad»: proshloe opredelyaet nastoyaschee*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii Rossijskoj associacii issledovatelej zhenskoj istorii. Nal'chik, 2013; T. 2: 164-167.
3. Bestuzhev-Marlinskij A.A. Ammalat-bek. *Opal'nye: Russkie pisateli otkryvayut Kavkaz. Antologiya:* v 3 t. Stavropol': Izdatel'stvo SGU, 2010; T. 1: 55-109.
4. Zaharov V.A. «Orientalizm» `Edvarda Saida i vospriyatie Severnogo Kavkaza kak Vostoka v proizvedeniyah M.Yu. Lermontova. *Lermontov v istoricheskoj sud'be narodov Kavkaza*: sbornik nauchnyh statej po itogam Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 200-letiyu so dnya rozhdeniya M.Yu. Lermontova. Krasnodar, 2014; Ch. 1: 26-81.
5. Lermontov M.Yu. «Net, ya ne Bajron, ya drugoj…». *Izbrannye proizvedeniya*. Leningrad: Lenizdat, 1968.
6. Sosnina E., Karbone A., Yamadzi A. *M.Yu. Lermontov: mezhdu Zapadom i Vostokom*. Essentuki: Tvorcheskaya masterskaya «BLG», 2012.
7. Druzhinin A.V. Mademoiselle Jeannette. Rasskaz. *Sobranie sochinenij A.V. Druzhinina*. Sankt-Peterburg`, 1863; T. 1: 546-579.
8. Kuchukova Z.A. Obraz russkogo cheloveka v balkarskoj literature. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Severo-Kavkazskogo nauchnogo centra Vysshej shkoly YuFU. 2013; № 4: 105-110.
9. Tolstoj L.N. Kavkazskij plennik. *Povesti i rasskazy*. Moskva: Detskaya literatura, 1978: 488-507.

*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-524-526

***Khadzieva A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Ingush State University; leading researcher, Department of Ingush Literature, Ingush Scientific Research Institute named after Ch.E. Akhriev (Magas, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru*

**ON THE ISSUE OF THE IDEOLOGICAL AND FIGURATIVE CONTENT OF AN ARTISTIC WORK AND ITS AESTHETIC FUNCTION.** The article discusses issues related to the ideological and figurative content of an artistic work and its aesthetic function. The main feature of the concept of versatility is the aesthetic function of the language of an artistic work. His detailed research leads to an understanding of the nature of the language of a work of art as an art phenomenon. It opens up approaches to solving the problem of analyzing the language of a work of art in its relation to the ideological and figurative content. One of the main tasks of poetic speech is to reveal all the functional and creative conditions that give a linguistic phenomenon the qualities of poetry. And the most important of these conditions is the relation of linguistic units to the ideological and figurative content. The function of the language of a work of art is characterized by its relation to that special content peculiar only to works of literary art, which determines the specific properties of artistic speech. Whatever is depicted in a work of verbal art – nature, landscapes, phenomena – the linguistic units with which this description is carried out correlate with the image of the author or the hero of the work. They express his attitude to the surrounding reality. Thus, the aesthetic function of the language of a work of art is associated with the actualization of linguistic units to create a subject – an author or a character. This also means that a linguistic unit has not only a substantive meaning, but also contains information about the subject itself. Any linguistic unit appearing in a work of fiction, including tropes, is figurative, since personality is revealed in their use.

*Key words:* **ideological and figurative content, artistic work, aesthetic function, language of artistic work, verbal art, sensual image, content, idea, artistic text**

***А.А. Хадзиева**, канд. филол. наук, доц., Ингушский государственный университет, вед. науч. сотр. отдела ингушской литературы Ингушского научно-исследовательского института имени Ч.Э. Ахриева, г. Магас, E-mail: nurselin7@mail.ru*

# К ВОПРОСУ ОБ ИДЕЙНО-ОБРАЗНОМ СОДЕРЖАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся идейно-образного содержания художественного произведения и его эстетической функции. Главное понятие концепции многоплановости есть эстетическая функция языка художественного произведения. Его детальное исследование ведет к пониманию природы языка художественного произведения как явления искусства, открывает подходы к решению проблемы анализа языка художественного произведения в его отношении к идейно-образному содержанию. Одна из главных задач поэтической речи заключается в раскрытии всех функционально-творческих условий, сообщающих языковому явлению качества поэтического. И главнейшим из этих условий является отношение языковых единиц к идейно-образному содержанию. Функция языка художественного произведения характеризуется отношением к тому особому, свойственному только произведениям словесного искусства содержанию, обусловливающему специфические свойства художественной речи. Что бы ни изображалось в произведении словесного искусства – природа, пейзажи, явления, языковые единицы, с помощью которых осуществляется это описание, соотносятся с образом автора или героя произведения. Они выражают его отношение к окружающей действительности. Так, эстетическая функция языка художественного произведения связана с актуализацией языковых единиц к созданию субъекта – автора или персонажа. Это означает также и то, что языковая единица имеет не только предметное значение, но и заключает в себе информацию о самом субъекте. Любая языковая единица, выступающая в художественном произведении, в том числе и тропы, является образной, так как в ее помогает понять личность.

*Ключевые слова:* **идейно-образное содержание, художественное произведение, эстетическая функция, язык художественного произведения, словесное искусство, чувственный образ, содержание, идея, художественный текст**

Художественное произведение выступает в качестве модели мира, своего рода мессенджером в языке искусства. Все это тесно связано с концепцией семантической многоплановости художественного текста. В основу данной концепции положен наиболее яркий из признаков, составляющих природу языка художественного произведения как явления искусства, – его функциональная специализированность [1–9].

Вместе с тем данная концепция не позволяет решить проблему анализа языка художественного произведения в его отношении к идейно-образному содержанию. Ведь смысл литературно-художественного произведения представляет собой известное отношение между прямым значением слов, которыми оно написано, и самым содержанием, темой его» [2].

Таким образом, на настоящий момент недостаточно разработан вопрос о роли языковых единиц по характеру и степени участия в выражении идейно-образного содержания художественного произведения и его эстетической функции.

Основная цель – анализ вопросов о различии языковых единиц в идейно-образном содержании художественного произведения.

Задачи:

1) рассмотреть роль и место языковых единиц в художественном произведении;

2) определить отношение языковых единиц к идейно-образному содержанию.

Теоретическая значимость: материалы статьи можно привлечь при написании квалификационных работ по структуре художественного текста, а также при составлении спецкурсов по теории художественной литературы.

Практическая ценность: материалы можно использовать в учебном процессе при преподавании теории литературы в вузах и в колледжах.

Научная новизна: в работе первые проводится анализ роли и места языковых единиц в идейно-образном содержании художественного произведения.

В работе использованы литературоведческий и стилистический методы.

Центральное понятие концепции многоплановости – эстетическая функция языка художественного произведения. Его детальное исследование ведет к пониманию природы языка художественного произведения как явления искусства. Открывает подходы к решению проблемы анализа языка художественного произведения в его отношении к идейно-образному содержанию.

Выбор писателем определенного жанра, стиля или художественного направления – тоже есть выбор языка, на котором он собирается говорить с читателем [4].

В науке существуют различные теории по этому вопросу. Дефиниция «эстетическая функция художественного произведения» на современном этапе пока еще не является вполне определенной. «Эстетическая функция языка должна пониматься шире, чем функция художественно-изобразительная… С данной функцией связано ее воспитательное, нормативное, общественное значение» [7].

Эстетическая функция толкуется также как «особое качество языка в художественной литературе» для передачи смысла особого рода. Это «эстетические, а также социально-исторические закономерности искусства, художественного произведения» [1]. На наш взгляд, это функция образно-эстетического отражения и воссоздания действительности и ее экспрессивной оценки.

Отмечено, что одна из главных задач поэтической речи заключается в раскрытии всех функционально-творческих условий, сообщающих языковому явлению качества поэтического. И главнейшим из этих условий является отношение языковых единиц к идейно-образному содержанию.

Основой для понимания природы эстетической функции языка художественного произведения представляется определение «идейно-образное содержание художественного произведения».

Считается, в художественном произведении отмечаются те же элементы, что и в слове, – содержание либо идея, которые соответствуют чувственному образу.

Данная концепция положена в основу современных представлений о структуре идейно-образного содержания и его отношении к словесной форме. Ведь «язык есть форма по отношению к образу, как образ есть форма по отношению к идейному содержанию произведения» [8].

Художественная речь выступает как форма выражения образного содержания, в то время как образное содержание соотносится, как форма, с идейным содержанием. В данных дефинициях показана сложность структуры идейно-образного содержания произведения словесного искусства в сравнении с содержанием обычного, нехудожественного произведения.

Идейное содержание выражается не непосредственно в языковой форме, а опосредованно – через образное составляющее.

К примеру, Б.А. Ларин считает, что в понятие образного содержания художественной речи, помимо логического и реального содержания, входит весь ее психический эффект [3].

Этот субъективный момент составляет специфику образного содержания художественного произведения. Ее субстанция состоит в том, что оно одновременно включает представление о явлениях окружающей действительности. К примеру, монолог в самом начале романа А. Фадеева «Молодая гвардия» начинается с эмоциональных высказываний: «Нет, ты посмотри, Валя, что это за чудо! Прелесть! Точно изваяние…» [10].

В приведенном тексте идет описание водяной лилии. Кроме информации об этом, мы имеем представление о герое произведения, который произносит эти слова. становится ясно, это человек чувствительный, эмоциональный, у которого неординарный круг мыслей. Сколько интересного он находит в этом явлении.

Для читателя становится понятным, что этот персонаж – человек высокой культуры, о чем говорит множество метафор и других языковых средств, которые он использовал для описания цветка.

Такие сведения, которые получает читатель, представляет собой значимую часть информации, входящей в этот текст. Эта образная информация, в которой находит выражение идейное содержание произведения, – идеал, установленный автором.

Понимание о специфичности, самобытности идейно-образного содержания художественного произведения, его многоплановой структуре, сути образного содержания, которое воплощается в языковой форме, – все это представляются необходимыми элементами. Их понимание открывает курс к познанию природы языка художественного произведения как явления искусства.

В исследовании образного содержания важно расчленение его составных элементов. В определении образного содержания как сущности личностный момент играет превалирующую роль.

В самом толковании понятия «образ» в литературе отмечается отсутствие единства во мнениях. Существуют разные определения данного термина.

Наблюдения над художественными текстами приводят к положению о том, что в центре словесно-художественного творчества стоит человек. И описание событий, явлений, природы подчиняется в художественном произведении словесного искусства задачам изображения человека.

К примеру, в повести Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» описывается следующий эпизод: «…видит – деревня татарская, домов десять, и церковь ихняя, с башенкой… И на коврах в одних башмаках сидят татары…» [9].

В приведенном отрывке дается описание татарской деревни. Но в данном тексте важна соотнесенность представления с состоянием сознания определенного субъекта. В смысловых пластах, выступающих в повести языковых единиц, определяется точка зрения героя повести – русского офицера Жилина, попавшего в плен к горцам. Все окружающее его – и дома, и горница, и люди – для него новое. Об этом говорит и то, что в описание окружающего входит лишь тот круг предметов, которые доступны зрительному или слуховому восприятию. Для описания увиденного он использует русские слова и названия: горница, деревня, блины и др. Специфика языковой единицы в художественном произведении заключается в том, что это признак, который определяет состояние сознания автора или персонажа. Функциональное осложнение языковых единиц имеет преднамеренный характер и заключается в том, что, кроме предметного значения, языковые единицы выражают отношение субъекта повествования к изображаемой действительности.

Таких примеров множество в русской литературе (стихотворение Н.А. Некрасова «Железная дорога», М.Ю. Лермонтова «Парус» и другие). Языковые единицы, которые выступают в таких текстах, своими буквальными значениями передают конкретно-чувственное представление о природе или о явлениях жизни. Они также заключают в себе информацию об отношении автора к окружающей среде. Для описания пейзажа автор намеренно выбирает наиболее красочные и выразительные языковые единицы.

«Все средства, в том числе нейтральные, призваны служить в текстах художественного стиля выражению системы образов, поэтической мысли художника» [6]. Общий семантический признак, характерный для данных текстов, – это смысловые наслоения, которые и являются конкретными содержательными компонентами. «Художественные тексты оказывают воздействие на чувства читателя и несут эстетическую ценность, обусловленную словесным искусством писателя и его ментальностью» [5]. В речи персонажа, как и в речи автора, отслеживается осложнение функции языковых единиц – они несут дополнительную нагрузку. Однако в речи персонажа в дополнительных смысловых наслоениях находит выражение не авторское отношение к реальности, а состояние сознания персонажа, уровень его понимания и оценки окружающего мира. В речи персонажа осложнение языковых единиц самим персонажем носит непроизвольный характер. Для автора произведения языковые средства служат материалом, фактом художественного изображения, в которых обнаруживается это явление. Общее, неопределенное представление о предмете речи является здесь дополнительной и очень важной образной информацией, которая возникла благодаря употреблению языковых единиц в конкретном тексте, помимо той информации, которая складывается из их буквальных значений.

Следовательно, в речи героя произведения, так же, как и в речи автора, отмечается осложнение функции языковых единиц – они отражают здесь не только то, что определено их ролью как средства обычной коммуникации, но и несут дополнительную нагрузку. В том, что язык способен выполнять в художественном произведении различную по характеру функцию – быть не только средством, но и фактом, материалом художественного изображения, заключается одно из его специфических свойств как материала искусства, во многом определяющего те трудности, которые наблюдаются в процессе объяснения связи слова и образа при попытках стилистического исследования художественного произведения. Языковые единицы, в смысловых наслоениях которых находит выражение личность героя произведения, представляют собой факт, компонент образного содержания. Их изменение обычно ведет к изменению образного содержания.

Эстетическая функция языковых единиц проявляется в художественном произведении неоднозначно. С одной стороны, функциональное осложнение языковых единиц состоит в том, что, кроме предметного значения, они могут выражать отношение субъекта повествования к действительности. С другой стороны, кроме буквального значения, они показывают состояние сознания персонажа. В обоих случаях языковые единицы способствуют авторскому изображению действительности и являются элементом, посредством которого описывается состояние сознания героя произведения.

Таким образом, проведенный анализ материала приводит к следующему заключению:

1. Языковые единицы в художественном произведении занимают одно из значимых мест. Существующие мнения исследователей позволяют говорить о том, что функция языка художественного произведения характеризуется отношением к тому особому, свойственному только произведениям словесного искусства содержанию, что обусловливает специфические свойства художественной речи.

2. Из понимания отношения языковых единиц к идейно-образному содержанию следует важный вывод о характере взаимосвязи слова и образа. Что бы ни изображалось в произведении словесного искусства – природа, пейзажи, явления, языковые единицы, с помощью которых осуществляется это описание, соотносятся с образом автора или героя произведения, выражая его отношение к окружающей действительности.

Из всего этого следует, что идейно-образное содержание и эстетическая функция языка художественного произведения связаны с актуализацией языковых единиц к созданию субъекта – автора или персонажа. Это означает также и то, что языковая единица имеет не только предметное значение, но и заключает в себе информацию о самом субъекте, что служит для расширения идейно-образного содержания произведения и его эстетической функции. Любая языковая единица, выступающая в художественном произведении, в том числе и тропы, являются образными, так как в их использовании обнаруживается личность.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*. Москва, 1963.
2. Винокур Г.О. *Избранные работы по русскому языку*. Москва, 1959.
3. Ларин Б.А. *Эстетика слова и язык писателя*. Ленинград, 1974.

4. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Москва, 1970.
5. Малова Н.Е. Реализация эстетической функции в художественных текстах. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011; № 3: 164–168.
6. Никитина Н.В. Эстетическая функция художественного стиля. *Вестник Чувашского университета*. 2008; № 3: 12–17.
7. Тимофеев Л.И. *Основы теории литературы*. Москва, 1976.
8. Тимофеев Л.И. *Проблемы теории литературы*. Москва 1955.
9. Толстой Л.Н. Кавказский пленник. Собрание сочинений: в 22-х т. *Повести и рассказы. 1872–1886.* Москва, 1982; Т. X: 203–230.
10. Фадеев А.А. *Молодая гвардия*. Москва, 2023.

References

1. Vinogradov V.V. *Stilistika. Teoriya po`eticheskoj rechi. Po`etika*. Moskva, 1963.
2. Vinokur G.O. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva, 1959.
3. Larin B.A. *`Estetika slova i yazyk pisatelya*. Leningrad, 1974.
4. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva, 1970.
5. Malova N.E. Realizaciya `esteticheskoj funkcii v hudozhestvennyh tekstah. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2011; № 3: 164-168.
6. Nikitina N.V. `Esteticheskaya funkciya hudozhestvennogo stilya. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2008; № 3: 12-17.
7. Timofeev L.I. *Osnovy teorii literatury*. Moskva, 1976.
8. Timofeev L.I. *Problemy teorii literatury*. Moskva 1955.
9. Tolstoj L.N. Kavkazskij plennik. Sobranie sochinenij: v 22-h t. *Povesti i rasskazy. 1872-1886.* Moskva, 1982; T. X: 203-230.
10. Fadeev A.A. *Molodaya gvardiya*. Moskva, 2023.

*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 81.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-526-529

***Chernova O.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Academy of Engineering, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: oxana-c@mail.ru*
***Shaimardanova M.R.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Elabuga Institute of Kazan Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: MRShajmardanova@kpfu.ru*
***Akhmetova L.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Elabuga Institute of Kazan Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: LAAhmetova@kpfu.ru*

**VIOLATION OF G.P. GRICE'S MAXIMS FOR INFORMATION FRAMING IN ENGLISH-LANGUAGE NEWS DISCOURSE.** Information framing has permeated all areas of news discourse in the modern world, and the aim of this study was to examine violations of Grice's maxims as a means of implementing this framing. To achieve this goal, the researchers employ a comprehensive methodology, including an analysis of scientific literature, manual selection of material for a corpus sample, critical discourse analysis, pragmatic and implicature analysis, as well as descriptive and classificatory approaches. The results demonstrate that violations of cooperation maxims are frequently used for information framing in English-language news discourse. Furthermore, it is found that the violation occurs differently for each maxim. The study demonstrated that the use of slips of the tongue, which are also a means of violating the maxims, plays a significant role in achieving the speaker's goals. The authors conclude that each of the maxims has its own method of violation, relevant to news discourse. To violate the maxim of quantity, the creation of a blurred context with a lack or, conversely, an overabundance of information is used to shift the audience's focus in the right direction. The maxim of quality is violated by using emotive vocabulary to distort information and enhance the necessary atmosphere. At the same time, violations in the maxim of the relationship are characterized by pauses used to sharply deviate from the topic and create hidden meanings. The maxim of the method is often violated through the use of figurative language.

*Key words:* **news discourse, information framing, maxims, reservations**

***О.Е. Чернова****, канд. пед. наук, доц., Инженерная академия, Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: oxana-c@mail.ru*
***М.Р. Шаймарданова****, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: MRShajmardanova@kpfu.ru*
***Л.А. Ахметова****, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: LAAhmetova@kpfu.ru*

# НАРУШЕНИЕ МАКСИМ Г.П. ГРАЙСА ДЛЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ФРЕЙМИНГА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ

Информационный фрейминг в современном мире проник во все сферы новостного дискурса, в связи с чем целью настоящей работы стало рассмотрение нарушений максим П. Грайса как инструмента его реализации. Для достижения поставленной цели нами была использована комплексная методология, включающая в себя анализ научной литературы, мануальный отбор материала в корпусную выборку, критический дискурс-анализ, прагматический и импликатурный анализы, а также дескриптивный и классификационный подходы. Полученные результаты показали, что нарушение максим кооперации часто используется для информационного фрейминга в англоязычном новостном дискурсе. При этом было выявлено, что для каждой из максим нарушение происходит по-разному. Кроме того, исследование показало, что огромную роль в достижении целей адресанта играет использование оговорок, которые также являются средством нарушения максим. Авторы делают вывод о том, что для каждой из максим существует свой способ нарушения, релевантный для новостного дискурса. Для нарушения максимы количества используется создание размытого контекста с недостатком или, наоборот, переизбытком информации для смещения фокуса аудитории в нужное русло. Максима качества нарушается путем применения эмотивной лексики для искажения информации и усиления необходимой атмосферы. При этом для нарушений в максиме отношения характерными являются паузы, применяемые для резкого отклонения от темы, и создание скрытых смыслов. Максима способа зачастую нарушается посредством применения фигуративного языка.

*Ключевые слова:* **новостной дискурс, информационный фрейминг, максимы, оговорки**

Всё наше взаимодействие с окружающим миром строится сквозь переплетение множества видов дискурсов. Дискурс представляется одновременно как процесс, так и как продукт общения, которые реализуются в определенной коммуникативной среде с распределением роли между ее участниками [1; 2; 3]. Существует множество видов дискурса, что обусловлено многогранностью самого феномена. В связи с этим классификации могут разниться в зависимости от признаков, по которым происходит группировка [2]. Сказанным определяется актуальность представленного исследования.

Объектом исследования является англоязычный новостной дискурс. Рассмотрим его особенности. Новостной дискурс реализуется в коммуникативной сфере средств массовой информации и используется не только для передачи новостной информации массовой аудитории, но и для формирования общественного мнения и конструкции информационной реальности у массового реципиента [3]. Упомянутая выше коммуникационная сфера – это институциональная и/или социально-культурная рамка, определяющая условия общения, включая цель взаимодействия, статус его участников, приемлемые речевые жанры и правила общения [2; 3]. Сферой коммуникации новостного дискурса являются средства массовой информации, представляющей собой печатные информационные издания, теле- и радиовещательные компании, а также различные интернет-ресурсы, включая платформы социальных сетей [1].

Основными целями новостного дискурса являются информирование, формирование информационной реальности, удержание внимания массового реци-

пиента и влияние на его восприятие и поведение [1; 2]. Также коммуникация в рамках данного вида дискурса не осуществляется напрямую, поскольку адресант в лице работников средств массовой информации или выступающего эксперта не ведут прямой диалог с адресатом – массовым зрителем, слушателем или читателем, а посредством различных каналов средств массовой информации, включая газеты, интернет-заметки, выпуски новостей на радио и телевидении и прочие [2; 3].

Новостной дискурс реализуется посредством целого ряда жанров, включая теле- и радиовыпуски новостей, репортажи, заметки, интервью и прочие [3]. В рамках настоящей работы мы рассматриваем новостные статьи крупных печатных англоязычных изданий.

Одной из основных черт новостного дискурса является интердискурсивность. Это феномен, когда в рамки одного дискурса встраивается другой или же происходит пересечение различных видов дискурса внутри одного коммуникативного акта [1]. Так, в рамках новостного дискурса может присутствовать политический, экономический, социальный, религиозный, экологический и прочие институциональные и неинституциональные дискурсы [3].

Важно отметить, что новостной дискурс осуществляет сразу несколько функций помимо простой передачи информации. Одной из таких функций является информационный фрейминг. Посредством данной функции средства массовой информации формируют призму передачи и восприятия различного рода событий, фактов и явлений [4]. Поскольку новостной дискурс не может существовать в отрыве от контекста, он обладает способностью формировать и отражать желаемые идеологии, культурно-социальные нормы, необходимые политические настроения [4; 5].

Таким образом, мы можем описать фрейминг как способ передачи информации посредством специальных вербальных и невербальных средств, влияющих на восприятие адресатом данной информации [4; 5]. То есть это когнитивные рамки, способные привести к определенным выводам, реакциям или эмоциям в зависимости от нужд адресанта [6]. Таким образом, различные вербальные и невербальные интонации, акценты, искажения и упущения способны фреймировать передаваемую информацию, загоняя ее в определенные рамки восприятия [4; 7].

Исследование различных способов реализации фреймирования представляет собой особую важность. Они отражают методы воздействия на аудиторию в коммуникативном и информативном пространстве, содержат в себе импликатуры идеологических установок, а также поддерживают процесс реконструкции информации в сознании массовой аудитории, что подчеркивает актуальность настоящей работы.

В рамках данной работы мы выдвигаем гипотезу, что нарушение максим принципа кооперации, выдвинутого Г.П. Грайсом [8], является одним из инструментов реализации информационного фрейминга в англоязычном новостном пространстве.

Максимы кооперации и импликатура являются основными понятиями в прагматической теории коммуникации, созданной ученым Гербертом Полом Грайсом в 1975 году и дающей объяснения о процессе понимания в момент общения с учетом высказываний с непрямым смыслом [8]. Согласно данной теории, коммуниканты общаются в соответствии с принципом корпоративности, требующим от участника общения вести себя так, как этого требует цель или ход общения [5; 9]. Для этого необходимо учитывать четыре принципа коммуникации, именуемые максимами Грайса:

– количества (*quantity*) – не говори больше, чем нужно // не говори меньше, чем требуется;

– качества (*quality*) – говори только то, что считаешь правдой // не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований;

– отношения (*relevance*) – будь уместным;

– способа выражения (*manner*) – будь ясен, избегай двусмысленности и излишней сложности [8].

Импликатура же представляет собой скрытое содержание высказывания, выводящееся посредством кооперативного принципа и упомянутых выше максим [8; 9; 10]. Существует два основных вида импликатур: (1) конвенциональная импликатура, основанная на всеобщем понимании значения слов, и (2) разговорная импликатура, возникающая в рамках конкретной коммуникативной ситуации [9].

Поскольку максимы и импликатура формируют процесс восприятия сообщений, цель настоящего исследования представлена в рассмотрении процесса нарушения максим принципа кооперации для формирования информационного фрейминга в англоязычном новостном дискурсе. При этом нарушение максим (*maxim flouting*) представляет собой (не)намеренное несоблюдение одного из четырех упомянутых выше принципов кооперации Грайса [1; 11].

Для достижения данной цели нами ставится ряд задач, включающих в себя: (1) изучение способов и видов нарушения максим на основании предшествующих исследований; (2) составление выборки данных для проведения исследования; (3) анализ данных на наличие нарушений максим и (4) анализ способов нарушения максим с позиции информационного фрейминга.

Решение поставленных задач требует комплексной методологии, включающей в себя анализ научной литературы, мануальный отбор материала в комплексную выборку, критический дискурс-анализ, прагматический и импликатурный анализы, а также дескриптивный и классификационный подходы.

Настоящая работа обладает научной новизной, поскольку впервые рассматривает и классифицирует нарушение максим кооперации с позиции информационного фрейминга и формирования информационной реальности.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы в качестве основы для будущих исследований в сфере новостного дискурса, вербального воздействия и информационного фрейминга, что подчеркивает его теоретическую значимость. При этом его практическая значимость отображается в возможности применения полученных данных при создании учебно-методических пособий по таким дисциплинам, как “Английский язык” и “Введение в прагматику”.

Поставленная в данной работе цель – рассмотреть нарушение максим принципа кооперации как инструмента информационного фрейминга – требует комплексного методологического подхода, включающего в себя мануальный поиск и составление выборки языкового материала для исследования, критический дискурс-анализ, прагматический и импликатурный анализы, а также дескриптивный и классификационный подходы и разделения исследования на несколько этапов.

На первом этапе проводится анализ научной литературы, посвященной исследованиям принципа кооперации, максим, их нарушений и импликатуры.

Далее нами делается мануальный поиск и составление выборки языкового материала для исследования, осуществляемые на основании нескольких критериев: (1) источником новостных статей должны быть англоязычные печатные издания средств массовой информации с большой аудиторией; (2) в них должны быть статьи, рассматривающих одну тематику. Так, нами были выбраны шесть крупнейших англоязычных изданий: Association Press, Reuters, The Guardian, The Independent, The New York Times и The Washington Post.

В качестве тематики была выбрана тема выборов в США 2024 года. Отбор статей осуществлялся при помощи критического дискурс-анализа. Такой подход к дискурсу представляет собой качественный метод исследования, используемый для рассмотрения различных аспектов и элементов процесса коммуникации, включая коммуникантов, формирование информационной среды и способы вербального и невербального воздействия. В рамках дискурс-анализа к каждой статье задаются следующие вопросы:

– Данная статья является новостной?
– Статья посвящена президентским выборам в США?
– На каком моменте выборов концентрируется статья?
– Каковы коммуникационные цели адресанта?

На третьем этапе к языковой выборке применяется прагматический анализ для поиска и описания нарушения максим и получаемых за счет этого импликатур. Данный метод используется для идентификации речевой ситуации, определения соответствия максимам и их нарушений. Для этого к каждому высказыванию задаются вопросы, проверяющие, соблюдается ли каждая из максим:

– (Максима количества) Достаточно ли информации передается? Информации слишком много/мало?

– (Максима качества) Существуют ли основания полагать, что происходит искажение или подмена информации? Какие это основания?

– (Максима отношения) Уместно ли высказывание в данном контексте или оно отклоняется от содержания?

– (Максима способа) Является ли высказывание ясным и однозначным?

Выявленные нарушения фиксируются, выполняется анализ импликатур, посредством которого раскрывается и описывается скрытый смысл высказывания.

На последнем этапе полученные результаты описываются и классифицируются в зависимости от процесса информационного фрейминга.

Как уже было сказано в предыдущей части настоящей работы, на первом этапе мы анализировали научную литературу, посвященную исследованию нарушения максим принципа кооперации и изучению импликатуры. Для начала отметим, что в принцип кооперации Грайса входит четыре максимы: количества (*quantity*), качества (*quality*), отношения (*relevance*) и способа выражения (*manner*) [1; 8; 9]. Соответственно, нарушение этих максим (*flouting maxims*) связано с критериями, устанавливаемыми каждой из максим для эффективного общения [8; 11].

Рассмотрим возможные нарушения в каждой из них по отдельности. Согласно максиме количества, говорящий должен предоставлять только то количество информации, которое требуется для поддержания разговора, не уменьшая и не увеличивая ее количество [1; 6; 7]. Когда информации становится больше или меньше, чем необходимо адресату для понимания, происходит нарушение максимы качества. Посредством таких нарушений определенная информация может скрываться, событие может раскрываться в сжатом формате или, наоборот, усиленно выноситься на первый план за счет излишне детальной информации, конструируя нужный адресанту информационный фрейминг. Рассмотрим следующий пример:

(01) *Polarizing content was more prevalent is swing states.*

Поляризационное содержание было более распространено в колеблющихся штатах.

Тут мы можем увидеть, как адресант использует выборочную информацию для создания нужной атмосферы, не указывая, какой именно контент является поляризационным, и что является критериями его поляризации, а также не сообщая, какие штаты колеблются.

Говоря о максиме качества, основой которой является необходимость говорить правду и не делать ложных утверждений или утверждений без достаточной доказательной базы, важно отметить, что основные ее нарушения представлены в форме лжи, искажения данных, преувеличения или преуменьшения.

(02) *Donald Trump threatened legal chaos.*

Дональд Трамп пригрозил юридическим хаосом.

Во втором примере (02) используется эмоционально окрашенное сочетание "угрожать юридическим хаосом" (*to threaten legal chaos*), посредством которого создается информационный фрейм угрозы с тревожным фоном. Нарушение максимы качества происходит за счет преувеличения в передаваемом сообщении.

Третий пример (03) можно охарактеризовать как конструирование фрейма предвзятой критики, образуемой путем преувеличения описания риторики, создаваемого используемыми эмотивными прилагательными "оскорбительный" (*divisive*), "оскорбляющий" (*offensive*) и глаголом "потакать" (*to pander*). Таким образом нарушается максима качества:

(03) *The rhetoric is divisive, offensive, and panders to mediocrities.*

Риторика разобщает, оскорбляет и потакает посредственности.

В следующем примере (04) нарушается максима отношения. В рамках данной максимы адресант должен создавать сообщение, релевантное теме коммуникации. В случае, если происходит уход от заданного направления или цели коммуникации, происходит нарушение. Тут мы можем увидеть, что адресант делает намеренную паузу, меняя основной топик работы над стратегией (*dealing a strategy*) на параллельные действия субъекта, заключенные в обвинениях (*to accuse*), что приводит к отвлечению аудитории от основной тематики высказывания:

(04) *Instead of dealing a concrete strategy… He accused Harris of hating Israel.*

Вместо того, чтобы разработать конкретную стратегию… Он обвинил Харрис в ненависти к Израилю.

Так, ярким маркером нарушения максимы отношения являются паузы, объединяющие в одно целое два несвязанных между собой сообщения, как мы можем увидеть это в пятом примере (05). В отличие от предыдущего высказывания, где внимание аудитории уводится от основной темы, в данном случае, фокус смещается к основной цели "стать президентом", оставляя в стороне насущную проблему разрешения военного конфликта:

(05) *I will get the war ended… before becoming president.*

Я положу конец войне… прежде чем стать президентом.

Шестой пример (06) является образцом информационного фрейма, построенного путем применения дисбаланса между темами, где фокус с погибших палестинцев (*Palestinian death toll*) смещается на отношение к Харрис к Израилю (*Harris mentioned Israel nine times*):

(06) *When asked about the Palestinian death toll, Harris mentioned Israel nine times versus Palestinians twice.*

Когда Харрис спросили о числе погибших палестинцев, она девять раз упомянула Израиль, а палестинцев – дважды.

Необходимо также отметить, что нарушение максимы отношения для создания информационного фрейма может происходить на имплицитном уровне высказывания, когда основная суть не сообщается адресантом напрямую, а подается в скрытой, завуалированной форме. Так, седьмой пример (07) отображает скрытый намек на мошенничество со стороны оппонентов в выборной гонке, когда адресант заявляет, что важной является необходимость убедиться в отсутствии мошенничества (to make sure they don't cheat):

(07) *Our primary focus is not to get out the vote, it is to make sure they don't cheat.*

Наша главная задача – не добиться голосования, а убедиться, что они не будут мошенничать.

Перейдем к последней максиме принципа кооперации – максиме способа. Данная максима требует от говорящего ясного, краткого и органично организованного высказывания без возможного двусмысленного восприятия. Нарушения этой максимы представлены в форме многозначных, неясных и нелогичных сообщений, а также путем использования фигуративного языка.

В восьмом примере (08) Америка очеловечивается за счет использования метафоры в концептуальной модели ЖДАТЬ С НЕТЕРПЕНИЕМ – ЗАТАИТЬ ДЫХАНИЕ:

(08) *America holds its breath.*

Америка затаила дыхание.

Следующее высказывание (09) содержит неясное выражение, что это такое (*what it is*), которое может быть интерпретировано по-разному, создавая, при этом фрейм таинственности и угрозы:

(09) *He said 'we will tell you what it is when the race is over.*

Он сказал: "Мы расскажем вам, что это такое, когда гонка закончится".

Зачастую к нарушениям максим приводит использование оговорок (*hedges*), используемых как "предохранители" при передаче информации [8]. Они используются для смягчения категоричности высказывания, подстраховки в случае недостоверного содержания, отображении неуверенности в отношении сказанного, и прочего [4; 6; 8].

Так, для нарушения максимы количества в англоязычном новостном дискурсе используются оговорки-предупреждения, говорящие о недостатке информации, которая будет передаваться:

– *I'll just mention…* (Я только скажу…);
– *I won't go into details…* (Я не буду вдаваться в подробности).

Максима качества также может нарушаться путем использования оговорок-буферов для того, чтобы показать неуверенность автора в достоверности передаваемой им информации или чтобы отметить, что содержание сообщения не является общепринятым, снимая с автора ответственность за правдивость сказанного:

– *Apparently* (По-видимому);
– *I think* (Я думаю);
– *It seems* (Кажется);
– *As far as I know* (Насколько мне известно).

Для нарушения максимы отношения используются лексические маркеры отклонения от темы, смещающие фокус аудитории в зависимости от нужд адресанта:

– *This may be off-topic, but…* (Это может быть отклонение от темы, но…);
– *By the way…* (Кстати…).

Включение дополнительных вводных фраз вроде *It may be not clearly expressed but…* (Может быть это не ясно выражено, но…), с одной стороны, предупреждает аудиторию о неточности высказывания, с другой – дает адресанту возможность запутать реципиента еще больше.

Такие оговорки позволяют нарушать максимы без потери доверия со стороны адресата и конструировать имплицитные смыслы, посредством чего создается информационная рамка, через которую воспринимается то или иное событие. Например, оговорки способны создавать нужную адресанту атмосферу, манипулируя восприятием:

– It might be worse than it looks… (Это может оказаться хуже, чем кажется…) – атмосфера тревожности, полученная путем подчеркивания серьезности события;
– As far as we know… (Насколько мы знаем) – атмосфера неопределенности, создаваемая путем ограничения достоверности информации;
– I wouldn't say it's a disaster, but… (Я не назвал бы это катастрофой, но…) – атмосфера сдержанности по отношению к событию, которое описывается далее.

Рассмотрим проявление оговорок в рамках целых высказываний. В десятом примере (10) используется безличная оговорка *they claim* (утверждается), что ограничивает и максиму количества, и максиму качества:

(10) *They claim the polls show a slight lead – but how much credence should we really give them?*

Утверждается, что опросы показывают небольшое преимущество, но насколько на самом деле им можно доверять?

С одной стороны, отсутствие указания на источник утверждения говорит о недостатке информации. Несмотря на это, такая оговорка придает выражению атмосферу авторитетности со ссылкой на третьи лица. С другой стороны, подчеркивается, что признание передаваемой информации как факта идет не от адресанта, а со стороны, что снимает ответственность с автора высказывания.

Как уже говорилось выше, использование оговорок может смягчить восприятие недостоверной информации, заставляя сообщение выглядеть более надежным. Тут (11), мы видим, что адресат скрывает информацию, говоря о "некоторых сообщениях" (*some reports*) и вероятности возникновения события "могли иметь место" (*may have occurred*):

(11) Some reports suggest civilian casualties may have occurred.

В некоторых сообщениях предполагается, что могли иметь место жертвы среди гражданского населения.

Оговорки могут использоваться для искажения и преувеличения информации. В двенадцатом примере (12) вставка "в лучшем случае" (*at best*) показывает, что событие может быть даже хуже, чем описывает адресант, настраивая адресата на более серьезный лад:

(12) Claims of fraud are, at best, unsubstantiated.

Заявления о мошенничестве в лучшем случае не обоснованы.

Необходимо отметить, что в некоторых видах дискурса нарушения максим могут быть непреднамеренными, возникая вследствие ошибки или случайного упущения. Однако важно учитывать тот факт, что новостной дискурс отражает в себе публичную коммуникацию, маршрут и цель которой намечаются до начала самого коммуникативного акта, что говорит о намеренном нарушении максим для создания нужного для адресанта эффекта. Часто такие нарушения служат основой для создания скрытых смыслов, о которых не может быть заявлено напрямую в связи с социокультурными особенностями коммуникативной ситуации.

Таким образом, мы рассмотрели использование нарушение максим как инструмента реализации информационного фрейминга в англоязычном новостном дискурсе. Было выявлено, что нарушение максим может происходить как на лексическом или семантическом, так и на прагматическом уровне, и каждая максима нарушалась способом, отличным от других.

Информационный фрейминг является неотъемлемой частью деятельности современного института средств массовой информации, в связи с чем изучение инструментов его реализации обладает особенной важностью. В связи с этим мы выразили гипотезу, что одним из средств конструирования информационной реальности в англоязычном новостном дискурсе является намеренное нарушение максим, на которых базируется принцип кооперации П. Грайса.

Анализ данных и результаты соответствуют цели исследования, заключавшейся в рассмотрении процесса нарушения максим для создания информационного фрейминга в англоязычном новостном дискурсе.

Перед нами было поставлено четыре задачи, включавшие в себя (1) изучение способов и видов нарушения максим на основании предшествующих исследований; (2) составление выборки данных для проведения исследования; (3) анализ данных на наличие нарушений максим и (4) анализ способов нарушения максим с позиции информационного фрейминга. Данные задачи были решены в полном объеме путем применения комплексной методологии, в которую вошли анализ научной литературы, мануальный отбор материала в комплексную выборку, критический дискурс-анализ, прагматический и импликатурный анализы, а также дескриптивный и классификационный подходы.

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод, что для каждой из максим существует свой способ нарушения, релевантный для новостного дискурса. Для нарушения максимы количества используется создание размытого контекста с недостатком или, наоборот, переизбытком информации для смещения фокуса аудитории в нужное русло. Максима качества нарушается путем применения эмотивной лексики для искажения информации и усиления необходимой атмосферы. При этом для нарушений в максиме отношения характерными являются паузы, применяемые для резкого отклонения от темы, и создание скрытых смыслов. Максима способа зачастую нарушается посредством применения фигуративного языка.

Также для достижения нужного эффекта часто используются так называемые оговорки, позволяющие создать пространство для альтернативной интерпретации, двояких интерпретаций, смещений фокуса и снятия ответственности.

Таким образом, высказанная нами гипотеза была подтверждена, а цель исследования достигнута в полном объеме.

Библиографический список


1. Беневоленская Н.П., Сяохун У. Тема борьбы с коронавирусом в текстах российских СМИ (анализ речевого воздействия). *Филология и культура*. 2021; № 1 (63): 7–15.
2. Болдырев С.М. К вопросу методологии анализа телевизионного новостного дискурса. *Наука и школа*. 2023; № 1: 45–51.
3. Семенова Т.И. Стратегия уклонения от истины в новостном дискурсе. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2019; № 7 (204): 32–39.
4. Кенер Г.В. Фрейминг, прайминг и “установление повестки дня” как взаимосвязанные технологии информационного воздействия в международной коммуникации современной Японии. *Слово в науке*. Международный научный журнал. 2023; № 16: 30–35.
5. Ахмедова А.Х. Речевое манипулирование как средство общения (на примере эвфемизмов). *Ученый XXI век*. 2021; № 10 (81): 43–46.
6. Кужевская Е.Б., Смык Е.И. Отдельные аспекты юридического дискурса как объект психолингвистического анализа. *Коммуникативные исследования*. 2024; Т. 11, № 2: 287–302.
7. Самкова М.А. Прагматический аспект дезинформации в медиатексте. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, № 5: 235–240.
8. Соболев И.А. Грайсианский подход к условиям успешности высказывания. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2025; Т. 62, № 1: 116–133.
9. Боц Т.С. Нарушение принципа кооперации как проявление жанра “Коммуникативный саботаж”. *Жанры речи*. 2021; № 1 (29): 57–65.
10. Ван Л. Нарушение принципа кооперации Г.П. Грайса в русских юмористических видеовербальных текстах. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 220–222.
11. Космодемьянская В.И., Лисенко М.В., Малыхина М.В. Агрессия в политическом дискурсе как институализированный вид речевой конфронтации. *Политическая лингвистика*. 2024; № 3 (105): 60–64.


References


1. Benevolenskaya N.P., Syaohun U. Tema bor'by s koronavirusom v tekstah rossijskih SMI (analiz rechevogo vozdejstviya). *Filologiya i kul'tura*. 2021; № 1 (63): 7-15.
2. Boldyrev S.M. K voprosu metodologii analiza televizionnogo novostnogo diskursa. *Nauka i shkola*. 2023; № 1: 45-51.
3. Semenova T.I. Strategiya ukloneniya ot istiny v novostnom diskurse. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 7 (204): 32-39.
4. Kener G.V. Frejming, prajming i “ustanovlenie povestki dnya” kak vzaimosvyazannye tehnologii informacionnogo vozdejstviya v mezhdunarodnoj kommunikacii sovremennoj Yaponii. *Slovo v nauke*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2023; № 16: 30-35.
5. Ahmedova A.H. Rechevoe manipulirovanie kak sredstvo obscheniya (na primere `evfemizmov). *Uchenyj XXI vek*. 2021; № 10 (81): 43-46.
6. Kuzhevskaya E.B., Smyk E.I. Otdel'nye aspekty yuridicheskogo diskursa kak ob`ekt psiholingvisticheskogo analiza. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2024; T. 11, № 2: 287-302.
7. Samkova M.A. Pragmaticheskij aspekt dezinformacii v mediatekste. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, № 5: 235-240.
8. Sobolev I.A. Grajsianskij podhod k usloviyam uspeshnosti vyskazyvaniya. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2025; T. 62, № 1: 116-133.
9. Boc T.S. Narushenie principa kooperacii kak proyavlenie zhanra “Kommunikativnyj sabotazh”. *Zhanry rechi*. 2021; № 1 (29): 57-65.
10. Van L. Narushenie principa kooperacii G.P. Grajsa v russkih yumoristicheskih videoverbal'nyh tekstah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 220-222.
11. Kosmodem'yanskaya V.I., Lisenko M.V., Malyhina M.V. Agressiya v politicheskom diskurse kak institualizirovannyj vid rechevoj konfrontacii. *Politicheskaya lingvistika*. 2024; № 3 (105): 60-64.


*Статья поступила в редакцию 23.09.25*

УДК 821.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-529-533

***Shi Dongmei,*** *Doctor of Philosophy (Pedagogy), Lecturer, Shangqiu Normal University (Shangqiu, China), E-mail: 1326243896@qq.com*
***Sun Lili,*** *Doctor of Philosophy (Pedagogy), Lecturer, Jilin International Studies University (Jilin, China), E-mail: 1012692928@qq.com*

**THE INFLUENCE OF FOLKLORIC MOTIFS ON THE FORMATION OF THE NATIONAL CHARACTER IN FYODOR DOSTOEVSKY'S NOVELS AND THEIR REFLECTION IN CONTEMPORARY RUSSIAN PROSE.** The article highlights the role of folkloric motifs in shaping the national character in F.M. Dostoevsky's novels and their transformation in contemporary Russian prose. The relevance of the study stems from the fact that Dostoevsky's oeuvre is viewed as a key element of Russia's cultural code, wherein recourse to folklore is not decorative but ontological in nature. Folkloric archetypes – the double, the holy fool, and Mother Damp Earth – serve as symbolic structures through which the writer interprets the dialectic of Russian national consciousness, which unites Christian and native-soil foundations. The methodological framework of the research comprises M.M. Bakhtin's concepts of the polyphonic novel and carnivalization, hermeneutic and comparative-historical analysis, as well as a cultural-anthropological approach. The material analyzed includes the novels of Dostoevsky's “great pentalogy” and his early novella The Double, as well as works of Russian postmodernist prose, primarily the novels of Viktor Pelevin, in which classical archetypes are subjected to ironic deconstruction. The results of the analysis show that the archetype of the double expresses the spiritual split of the personality and a crisis of identity; the holy fool embodies the ideal of humility and non-rational truth; and Mother Damp Earth symbolizes the moral law and spiritual rebirth. Carnivalesque poetics, rooted in the culture of popular laughter, enables Dostoevsky to create a dialogic space where opposing worldviews enter into polyphonic interaction. In contemporary prose these archetypes do not disappear, but undergo transformation: tragic seriousness gives way to an ironic play with simulacra. In Pelevin, doubleness becomes the norm of existence in the virtual world, the search for a “positively beautiful person” becomes a marketing project, and the idea that “everything is permitted” becomes an axiom of consumer society. Thus, the study identifies a diachronic shift from a metaphysical model of the national character in Dostoevsky to postmodernist deconstruction in contemporary prose. This process reflects changes in national self-consciousness, in which classical archetypes are preserved but interpreted through the prism of irony and cultural play.

*Key words:* **folkloric motifs, Dostoevsky, national character, carnivalization, contemporary Russian prose**

***Ши Дунмэй****, д-р философии (педагогика), преп., Шанцюский педагогический университет, г. Шанцю, E-mail: 1326243896@qq.com*
***Сунь Лили****, д-р философии (педагогика), преп., Цзилиньский университет иностранных языков, г. Цзилинь, E-mail: 1012692928@qq.com*

# ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ МОТИВОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В РОМАНАХ ФЕДОРА ДОСТОЕВСКОГО И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ

Статья посвящена исследованию роли фольклорных мотивов в формировании национального характера в романах Ф.М. Достоевского и их трансформации в современной русской прозе. Актуальность работы обусловлена тем, что творчество Достоевского рассматривается как ключевой элемент культурного кода России, где обращение к фольклору имеет не декоративный, а онтологический характер. Фольклорные архетипы – двойник, юродивый и мать –

сыра земля – выступают как символические структуры, через которые писатель осмысляет диалектику русского национального сознания, соединяющего христианские и почвенные начала. Методологическую основу исследования составляют концепция полифонического романа и теория карнавализации М.М. Бахтина, герменевтический и сравнительно-исторический анализы, а также культурно-антропологический подход. Материалом исследования стали романы «великого пятикнижия» Достоевского и ранняя повесть «Двойник», а также произведения русской постмодернистской прозы, в первую очередь романы Виктора Пелевина, в которых классические архетипы подвергаются иронической деконструкции. Результаты анализа показывают, что архетип двойника выражает духовный раскол личности и кризис идентичности, юродивый воплощает идеал смирения и нерациональной истины, а мать – сыра земля символизирует нравственный закон и духовное возрождение. Карнавальная поэтика, уходящая корнями в народную смеховую культуру, позволяет Достоевскому создавать пространство диалога, где противоположные мировоззрения вступают в полифоническое взаимодействие. В современной прозе эти архетипы не исчезают, но претерпевают трансформацию: трагическая серьезность сменяется иронической игрой с симулякрами. У Пелевина двойничество становится нормой существования в мире виртуальности, поиск «положительно прекрасного человека» – маркетинговым проектом, а идея «все дозволено» – аксиомой общества потребления. Таким образом, исследование выявляет диахронический сдвиг от метафизической модели национального характера у Достоевского к постмодернистской деконструкции в современной прозе. Этот процесс отражает изменения в национальном самосознании, где классические архетипы сохраняются, но интерпретируются через призму иронии и культурной игры.

*Ключевые слова:* **фольклорные мотивы, Достоевский, национальный характер, карнавализация, современная русская проза**

Творчество Федора Михайловича Достоевского представляет собой не просто совокупность гениальных романов, но и глубочайшее философско-антропологическое исследование, лабораторию по препарированию и осмыслению русского национального сознания. В этом контексте обращение писателя к фольклорным мотивам обретает не декоративный, а онтологический статус. Фольклор в его художественном мире является тем первоязыком, на котором артикулируются фундаментальные антиномии «русской души» – концепта, подробно проанализированного в трудах русских философов, в частности Н.А. Бердяева [1]. Эта душа характеризуется предельной поляризацией, максимализмом, способностью к одновременному созерцанию двух бездн: бездны высшего идеала, идеала Мадонны, и бездны низшего, содомского. Именно эта дихотомия, эта мучительная широта, которую герои Достоевского стремятся «сузить», находит свои истоки и наиболее адекватное выражение в архетипах народного, дорефлексивного сознания. Писатель сознательно погружается в стихию фольклора, чтобы извлечь из нее те структурные элементы, которые позволяют смоделировать национальный характер не как статичную данность, а как поле битвы, где «дьявол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей». Таким образом, фольклор становится для него ключом к пониманию метафизической драмы русского человека.

В настоящем исследовании предпринята попытка проанализировать три ключевых фольклорных мотива, формирующих ядро антропологии Достоевского: архетип двойника как проявление глубинного духовного раскола; феномен юродства как воплощение альтернативной, нерациональной истины; и синкретическая мифологема «матери – сырой земли» как источника нравственного закона и духовного возрождения. Эти архетипы не являются разрозненными элементами, но складываются в целостную философскую систему, направленную на определение особого, русского пути в условиях кризиса европейского гуманизма и нарастающего влияния западного рационализма. Этот поворот к «своей почве», к народным началам является краеугольным камнем идеологии почвенничества, одним из главных теоретиков которого был сам Достоевский [2]. Его творчество можно рассматривать как масштабный художественный проект по реализации программы почвенничества, где фольклорные образы служат не просто иллюстрацией, а несущей конструкцией для выстраивания национальной идентичности. Вторая часть нашего исследования посвящена диахроническому анализу судьбы этих архетипов, их рецепции и трансформации в пространстве современной русской прозы, которая, вступая в сложный диалог с классическим наследием, зачастую подвергает его иронической деконструкции, что свидетельствует о фундаментальных сдвигах в национальном самосознании.

Актуальность исследования обусловлена непреходящим значением творчества Ф.М. Достоевского как ключевого элемента русского культурного кода и постоянным обращением современной литературы к его наследию. В условиях трансформации национального самосознания в постиндустриальную и постмодернистскую эпоху возникает необходимость проанализировать, как фундаментальные для Достоевского фольклорные архетипы, формирующие модель национального характера, воспринимаются и деконструируются в современной прозе. Изучение этого диахронического сдвига – от метафизической серьезности к постмодернистской иронии – позволяет выявить глубинные изменения в русской культурной парадигме и способах конструирования национальной идентичности.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы на основе диахронического анализа выявить и систематизировать роль ключевых фольклорных мотивов (двойничество, юродство, мифологема «матери – сырой земли») в формировании концепции русского национального характера в романах Ф.М. Достоевского, а также проследить их последующую трансформацию и ироническую деконструкцию в современной русской прозе.

Ключевые задачи включают:

1. Выявить и систематизировать три основополагающих фольклорных архетипа (двойник, юродивый, мать – сыра земля) в романах «великого пятикнижия» Ф.М. Достоевского.

2. Проанализировать их философско-антропологическую функцию как элементов, моделирующих диалектическую природу русского национального характера, основанную на противостоянии христианских и почвенных начал.

3. Рассмотреть поэтику карнавализации, описанную М.М. Бахтиным, как художественный метод, укорененный в народной культуре и позволяющий раскрыть полифоническую сущность этого характера.

4. Проследить рецепцию и трансформацию указанных архетипов в современной русской постмодернистской прозе на примере творчества Виктора Пелевина.

5. Сравнить метафизическую модель национального характера у Достоевского с ее игровой, симулятивной деконструкцией в современной литературе для фиксации сдвигов в национальном самосознании.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что впервые предпринят комплексный диахронический анализ, в рамках которого фольклорные мотивы у Достоевского рассматриваются не как разрозненные элементы, а как целостная философская система, формирующая модель национального характера. Новизна заключается в сопоставлении этой классической модели с ее последующей постмодернистской рецепцией, что дает возможность осмыслить наследие Достоевского не как статичный канон, а как динамичную систему, вступающую в активный диалог с современной культурой и отражающую фундаментальную смену культурных парадигм – от метафизики к иронии и игре с симулякрами.

Теоретическая значимость заключается в углублении научного понимания роли фольклора в творчестве Достоевского, где он выступает не только как стилистический прием, но и как несущая конструкция его философско-антропологических построений. Результаты исследования вносят вклад в теорию литературного фольклоризма, теорию интертекстуальности и исследования в области национальной идентичности. Кроме того, работа развивает положения концепции М.М. Бахтина о карнавализации, демонстрируя, как эта поэтика служит для художественного воплощения конкретной модели национального сознания.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов и материалов в вузовской практике при разработке и чтении лекционных курсов по истории русской литературы XIX и XXI веков, спецкурсов по творчеству Ф.М. Достоевского, а также в рамках дисциплин, посвященных культурной антропологии и теории литературы. Систематизированный в таблицах аналитический материал может служить дидактической основой для изучения эволюции культурных кодов в русской литературе.

Материалом для настоящего исследования послужил в первую очередь корпус так называемого «великого пятикнижия» Ф.М. Достоевского, включающий романы «Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Подросток» и «Братья Карамазовы». В этих произведениях фольклорные мотивы и связанные с ними философские проблемы получают наиболее полное и системное развитие. Для понимания генезиса одного из центральных архетипов, двойничества, также привлекался анализ ранней повести «Двойник», где данная тема была заявлена с исключительной художественной силой. Корпус текстов для анализа современной рецепции наследия Достоевского сформирован из произведений, относящихся к русскому постмодернизму, который зародился в работах А. Битова и Венедикта Ерофеева [3]. Особое внимание уделено творчеству Виктора Пелевина, в частности его романам, где осуществляется целенаправленная и зачастую игровая деконструкция классических русских мифов и идеологем [4]. Выбор Пелевина обусловлен тем, что его проза представляет собой яркий пример рефлексии над идеями Достоевского в условиях новой культурной парадигмы, где метафизическая глубина уступает место иронической игре с симулякрами [5].

Методологическая база исследования носит междисциплинарный характер и основывается на синтезе нескольких подходов, что продиктовано сложностью и многоуровневостью самого объекта анализа. Основополагающей теоретической рамкой является концепция полифонического романа и карнавализации, разработанная М.М. Бахтиным [6]. Его теория позволяет увидеть в поэтике Достоевского не просто набор художественных приемов, а отражение глубинных структур народной смеховой культуры, которая «переворачивает» официальный мир и создает пространство для свободного диалога сознаний [7]. Для интерпретации символического и философского содержания фольклорных архетипов применяется герменевтический анализ. Сравнительно-исторический и диахронический методы используются для прослеживания эволюции и трансформации мотивов Достоевского в литературе конца XX – начала XXI веков. Наконец, культурно-антропологический подход позволяет вписать такие феномены, как юродство [8] и мифологему земли [9], в широкий контекст русской религиозности и народных верований. Такой полифонический метод исследования представляется наиболее адекватным самому предмету – полифоническому творчеству Достоевского, в котором невозможно отделить философскую идею от ее художе-

Таблица 1

Фольклорные архетипы и их философское наполнение у Ф.М. Достоевского

| Архетип | Проявление в тексте | Философская/Социологическая интерпретация |
|---|---|---|
| Двойник | Голядкин; черт Ивана Карамазова; Свидригайлов и Лужин как карикатуры на Раскольникова; Смердяков как лакейская ипостась Ивана | Симптом духовного распада и отчуждения от «почвы». Опредмечивание внутреннего диалога, где отрицательный полюс (демоническое) обретает субъектность. Отражение кризиса идентичности личности в переломную эпоху |
| Юродивый | Князь Мышкин («князь-Христос»); Соня Мармеладова («святая блудница»); Лизавета Смердящая; Алеша Карамазов | Носитель высшей, нерациональной истины, действующий по логике «обратной перспективы». Воплощение кенотического идеала смирения и сострадания как противоядия рациональному эгоизму. Социальный критик, обличающий мирскую ложь своей «инаковостью» |
| Мать – сыра земля | Поцелуй земли Раскольниковым и Алешей Карамазовым; исповедь земле Марьи Лебядкиной; синкретический образ «Богородица – мать сыра земля» | Источник нравственного закона и духовного возрождения. Символ национальной «почвы», возвращение к которой исцеляет расколотое сознание. Синкретическое слияние языческого поклонения земле с народным православием, формирующее ядро национальной религиозности |

ственноговоплощения,апсихологиюперсонажа –откультурныхкодов,егоформирующих.

Центральной осью, вокруг которой выстраивается художественная антропология Достоевского, является фундаментальная диалектика, напряжение между двумя полюсами русского национального характера. С одной стороны, это христианский идеал кенозиса, смирения, жертвенной любви и сострадания, выраженный в образах «положительно прекрасных» героев. С другой – могучая, стихийная, языческая по своей природе «карамазовская сила», хтоническая мощь «почвы», которая может быть как животворящей, так и разрушительной. Герои писателя постоянно находятся в силовом поле этого притяжения и отталкивания, их души разрываются между призывом к духовному преображению, к обретению небесного отечества и иррациональной, страстной привязанностью к «клейким листочкам», к земной жизни во всей ее полноте и греховности. Именно эта неслиянность и нераздельность двух начал – православного универсализма и национальной почвенной стихийности – и составляет, по Достоевскому, трагическую и одновременно великую тайну русского человека.

Для художественного исследования этой диалектики писатель обращается к глубинным пластам народного сознания, извлекая оттуда архетипические фигуры и мотивы, которые становятся символическим выражением различных граней национального духа. Анализ этих фольклорных элементов позволяет систематизировать философские интуиции Достоевского и выявить внутреннюю логику его представлений о русском характере. Внутренний конфликт личности, ее отпадение от цельности порождает феномен двойничества, тогда как пути к исцелению и восстановлению гармонии лежат через принятие нерациональной мудрости юродства и сакральное соприкосновение с материнской землей. Систематизация этих ключевых архетипов и их философского наполнения представлена в аналитической таблице (табл. 1).

Анализ представленных в таблице данных показывает, что фольклорные архетипы у Достоевского выполняют не только сюжетообразующую, но и сложную философско-символическую функцию. Мотив двойничества, проходящий через все творчество писателя, предстает не просто как описание психического расстройства, но как диагноз эпохи. Двойник – это овеществленная совесть, персонифицированный порок, идеологический оппонент, который воплощает темные, вытесненные желания героя. Это структурное явление, в основе которого лежит оппозиция Добра и Зла, Бога и дьявола [10]. Появление двойника сигнализирует о предельной степени отчуждения человека от самого себя и от «живой жизни», от той самой «почвы», которая питает его духовные силы. В противовес этому распаду Достоевский выдвигает идеал юродивого – «положительно прекрасного человека». Фигуры князя Мышкина или Алеши Карамазова являются попыткой создать образ русского Христа, воплотить идеал деятельной любви и всепрощения в мире, одержимом гордыней и корыстью. Юродивый у Достоевского – это носитель высшей, сердечной мудрости, которая противостоит холодному рационализму «евклидова ума». Наконец, архетип «матери – сырой земли» становится у писателя символом высшего синтеза. В нем языческое, хтоническое поклонение земле как источнику жизни синкретически сливается с народным почитанием Богородицы [11]. Акт покаянного целования земли, совершаемый Раскольниковым по совету Сони или Алешей Карамазовым после смерти старца Зосимы, – это не просто метафора, а сакральное действие, ритуал возвращения к своим корням, обретения нравственной опоры и исцеления расколотой души.

Для создания художественного пространства, в котором эти архетипы могли бы раскрыться во всей своей диалогической сложности, Достоевский интуитивно обращается к поэтике, уходящей корнями в народную карнавальную культуру. Как показал М.М. Бахтин, роман Достоевского глубоко карнавализован [12]. Это означает, что в нем нарушаются привычные иерархии, отменяются социальные дистанции, а действие концентрируется вокруг скандалов, эксцентрических выходок и кризисных ситуаций, которые обнажают последнюю правду о человеке. Карнавал с его логикой «переворачивания», амбивалентным смехом и фамильярным контактом становится для писателя идеальным инструментом для испытания идей и людей. Он создает условия для предельной свободы самовыражения героев, позволяя их «голосам» звучать в полную силу, не будучи подчиненными монологической авторской воле. Ключевые элементы этой карнавальной поэтики и их проявление в романах Достоевского можно систематизировать (табл. 2).

Карнавальная стихия, пронизывающая романы Достоевского, не является самоцелью или простым стремлением к занимательности. Она выполняет важнейшую философскую задачу. Именно в атмосфере карнавального скандала, когда срываются все маски и рушатся социальные условности, становится возможным задавать «проклятые вопросы» о Боге, бессмертии и смысле человеческого существования. Трактир, гостиная Настасьи Филипповны, келья старца Зосимы превращаются в карнавальные площади, где сталкиваются противоположные мировоззрения, где святое соседствует с греховным, а трагедия оборачивается фарсом. Эта поэтика, унаследованная от народной культуры, позволяет Достоевскому создать уникальную художественную форму – полифонический роман, который по своей структуре является наиболее адекватным способом изображения сложного, противоречивого и диалогичного по своей природе русского национального характера.

В современной русской прозе, особенно в ее постмодернистском сегменте, происходит сложный и неоднозначный процесс переосмысления наследия Достоевского. Его идеи и архетипы не исчезают, но подвергаются радикальной трансформации. Метафизическая серьезность и трагизм уступают место иронии, пародии и игровой деконструкции [13]. Если у Достоевского двойничество было симптомом духовной болезни, требующей исцеления через страдание и веру, то в прозе Виктора Пелевина оно становится нормой существования в мире симулякров, где граница между реальностью и виртуальностью стерта, а личность распадается на множество медийных аватаров. Этот сдвиг от метафизики к виртуальности отражает фундаментальные изменения в культурном и национальном самосознании (табл. 3).

Проведенный сравнительный анализ демонстрирует, что постмодернистская литература вступает с Достоевским не столько в диалог, сколько в ироническую игру [14]. Великие экзистенциальные вопросы, которые для героев Достоевского были вопросами жизни и смерти, в мире Пелевина теряют свою онтологическую весомость. Идея «все дозволено» из трагического бунта Ивана

Таблица 2

Концепция карнавализации как отражение народной смеховой культуры

| Элемент карнавала | Определение по Бахтину | Пример в романах Достоевского |
|---|---|---|
| Фамильярная речь | Уничтожение иерархической дистанции; свободное, площадно-фамильярное общение | Разговоры Раскольникова с Мармеладовым в трактире; исповедальный тон многих диалогов, стирающий социальные границы |
| Эксцентричность | Нарушение норм поведения, «выход из себя», позволяющий увидеть мир по-новому | Поведение Настасьи Филипповны на званом вечере (бросание денег в огонь); выходки Федора Павловича Карамазова в келье старца Зосимы |
| Мезальянсы | Карнавальное сведение и объединение всего далекого и разделенного: священного с профанным, высокого с низким | Соединение в одном пространстве и диалоге убийцы (Раскольников) и блудницы (Соня), читающих Евангелие о воскрешении Лазаря. Князь Мышкин в окружении ростовщиков и падших женщин |
| Профанация | Карнавальные кощунства, снижение высокого, переводы на материально-телесный план | Сцена поминок по Мармеладову, превращающаяся в скандал и драку. Пародийные речи черта Ивана Карамазова, опошляющие его философские идеи |

Таблица 3

Трансформация архетипов Достоевского в современной русской прозе

| Архетип/ Идея Достоевского | Проявление у Достоевского (Метафизическое ядро) | Проявление у В. Пелевина (Ироническая деконструкция) |
|---|---|---|
| Двойничество | Трагический духовный раскол между Богом и дьяволом, добром и злом, требующий разрешения через страдание и веру | Солипсическая игра сознания; симулякр; раздвоение между реальным и виртуальным мирами, где реальность сама по себе сомнительна |
| Поиск «положительно прекрасного человека» | Попытка изобразить идеал деятельной христианской любви и смирения (князь Мышкин, Алеша Карамазов) как нравственный ориентир для нации | Невозможность идеала в мире тотальной иронии и коммерциализации. Образы гуру и просветленных оказываются медийными проектами или продуктами измененных состояний сознания |
| Идея «все дозволено» | Предельный экзистенциальный вопрос, возникающий после «смерти Бога» и ведущий к нравственной катастрофе или духовному перерождению (Иван Карамазов, Раскольников) | Исходная аксиома общества потребления и постмодернистского релятивизма. «Все дозволено» – это не трагедия, а рекламный слоган, норма существования в симулякре |

Карамазова превращается в базовый принцип общества потребления [15]. Поиск «положительно прекрасного человека» заменяется поиском очередного гуру, который оказывается лишь частью маркетинговой стратегии. Это не означает, что наследие Достоевского утрачено. Напротив, постоянное обращение к его темам и образам, пусть и в форме их «снижения» и пародирования, свидетельствует об их глубокой укорененности в русском культурном коде. Однако сама природа этого обращения указывает на смену парадигмы: на место национального характера, определяемого через метафизическую борьбу добра и зла, приходит идентичность, конструируемая в пространстве медиа, виртуальных реальностей и глобальных культурных потоков. Трагедия русского человека, как ее понимал Достоевский, сменяется постмодернистской игрой, в которой сама возможность трагедии ставится под сомнение.

Таким образом, анализ фольклорных мотивов у Достоевского и их последующей трансформации позволяет сделать обобщающий вывод о динамике представлений о национальном характере. Достоевский, опираясь на архетипы двойничества, юродства и матери-земли, а также используя карнавальную поэтику, создает мощную и целостную модель русского самосознания, основанную на идее трагического противостояния и конечного синтеза христианских и почвенных начал. Современная же проза, отражая реалии постиндустриального и постидеологического общества, деконструирует эту модель, заменяя метафизическую глубину иронией и игрой с симулякрами. Этот процесс свидетельствует не об исчезновении национального характера как такового, а о его переформатировании в новых исторических и культурных условиях, где классические архетипы продолжают жить, но уже в качестве элементов сложной и зачастую пародийной культурной игры.

Проведенное исследование позволяет заключить, что обращение Федора Достоевского к фольклорным мотивам носило характер системного и глубоко осмысленного философского проекта. Используя архетипы двойника, юродивого и мифологему матери-земли, писатель не просто украшал свои произведения национальным колоритом, но выстраивал сложную, динамичную и внутренне противоречивую модель русского национального характера. Эта модель определяется фундаментальным напряжением между кенотическим идеалом христианского смирения и стихийной, языческой силой «почвы». Для художественного воплощения этой борьбы Достоевский гениально использовал структуру карнавализованного романа, уходящую корнями в народную смеховую культуру. Созданное им полифоническое пространство стало идеальной средой для диалога и столкновения идей, отражая тем самым диалогическую природу самого русского сознания. Творчество Достоевского, таким образом, представляет собой вершину национальной рефлексии, которая черпает свои инструменты и свой язык в глубинах собственного фольклорного наследия.

Наследие этого грандиозного проекта продолжает определять контуры русской литературы и сегодня. Архетипы, кристаллизованные Достоевским, стали неотъемлемой частью национального культурного кода, и современные авторы не могут их игнорировать – они вынуждены вступать с ними в диалог, который часто принимает форму полемики, иронии или деконструкции. Эта непрекращающаяся рецепция, даже в ее негативных формах, лишь подтверждает центральное место фольклорно-философского синтеза Достоевского в процессе формирования и постоянного переопределения русской идентичности. Сдвиг от метафизической трагедии его героев к виртуальной иронии персонажей современной прозы не означает конца национального характера, но свидетельствует о его адаптации к новой исторической и философской эпохе. Старые «проклятые вопросы» продолжают звучать, но задаются они уже на совершенно ином языке, в мире, где границы между подлинным и симулятивным, трагическим и комическим становятся все более размытыми.

Библиографический список


1. Сарбаш Л.Н. Семантика фольклора в характеристике инонационального мира русской литературой XIX века. *Семантика народной культуры в литературе*: материалы межвузовской междисциплинарной научной конференции с международным участием. Москва, 2022: 100–113.
2. Федотова Л.В. Русское романтическое искусство и народная культура. *Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение*. 2010; № 10: 3–10.
3. Федотова Л.В. Своеобразие связи с народной культурой в русском романтизме в контексте европейской художественной традиции. *Знание. Понимание. Умение.* 2010; № 3: 156–160.
4. Вильховский И.И. Особенности художественного осмысления народного характера в русской прозе XX века. *Русская литература глазами современной молодежи:* сборник материалов международной студенческой научно-практической очно-заочной конференции. Магнитогорск, 2018: 82–85.
5. Гусарова С.В., Кондратов А.И. Особенности изучения русского фольклора в литературе XVIII века. Правовые, социально-экономические и духовно-нравственные аспекты молодежного развития в современной России. Материалы XVII–XVIII Всероссийских научно-практических чтений памяти А.Н. Радищева. 2019: 106–109.
6. Богатырёва И.С. Фольклорные элементы в современной русской литературе. *Педагогика искусства*. 2017; № 2: 89–95.
7. Матвеенко В.Э. Герменевтика русских фольклорных текстов. *История. Семиотика. Культура*: сборник материалов Международной научной конференции, посвященной 250-летию Фридриха Шлейермахера. 2018: 309–314.
8. Павленко И.Я. Особенности русского фольклора Нижнего Поднепровья (исторический аспект). *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2002; № 4: 114–120.
9. Диденко Д.В., Мерецкая Н.З. Фольклор в русской прозе. *Научно-технические достижения студентов, аспирантов, молодых ученых строительно-архитектурной отрасли*: сборник научных трудов VII Республиканской конференции молодых ученых, аспирантов, студентов: в 4 т. Макеевка, 2021: 161–166.
10. Голованов И.А. Соборность как духовный принцип русского народа (на материале фольклорных текстов). *Русский универсум в условиях глобализации*: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции. Арзамас, 2016: 333–339.
11. Самарин А.В., Соловцова А.А. Образы фольклорной демонологии в литературе русского романтизма и их значение для реализма. *Умаровские чтения – 2021*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2021: 480–489.
12. Иванов Н.Н. Мотивы и образы национальной культуры в прозе русского неореализма. *Вестник Костромского государственного университета*. 2017; Т. 23, № 4: 101–104.
13. Позднякова Е.Г. Фольклор и русская литература первой половины XVIII века (к проблеме литературного фольклоризма). *Лики традиционной культуры: прошлое, настоящее, будущее*: IV Лазаревские чтения: материалы Международной научной конференции: в 2 ч. 2008: 81–83.
14. Скаковская Л.Н. *Фольклорная парадигма русской прозы последней трети XX века*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Тамбов, 2004.
15. Скаковская Л.Н. *Фольклорная парадигма русской прозы последней трети XX века*. Диссертация … доктора филологических наук. Тверь, 2004.


References


1. Sarbash L.N. Semantika fol'klora v harakteristike inonacional'nogo mira russkoj literaturoj XIX veka. *Semantika narodnoj kul'tury v literature*: materialy mezhvuzovskoj mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2022: 100-113.
2. Fedotova L.V. Russkoe romanticheskoe iskusstvo i narodnaya kul'tura. *Informacionnyj gumanitarnyj portal Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010; № 10: 3-10.
3. Fedotova L.V. Svoeobrazie svyazi s narodnoj kul'turoj v russkom romantizme v kontekste evropejskoj hudozhestvennoj tradicii. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2010; № 3: 156-160.
4. Vil'hovskij I.I. Osobennosti hudozhestvennogo osmysleniya narodnogo haraktera v russkoj proze XX veka. *Russkaya literatura glazami sovremennoj molodezhi:* sbornik materialov mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj ochno-zaochnoj konferencii. Magnitogorsk, 2018: 82-85.
5. Gusarova S.V., Kondratov A.I. Osobennosti izucheniya russkogo fol'klora v literature XVIII veka. Pravovye, social'no-`ekonomicheskie i duhovno-nravstvennye aspekty molodezhnogo razvitiya v sovremennoj Rossii. Materialy XVII-XVIII Vserossijskih nauchno-prakticheskih chtenij pamyati A.N. Radischeva. 2019: 106-109.
6. Bogatyreva I.S. Fol'klornye `elementy v sovremennoj russkoj literature. *Pedagogika iskusstva*. 2017; № 2: 89-95.

7. Matveenko V.`E. Germenevtika russkih fol'klornyh tekstov. *Istoriya. Semiotika. Kul'tura*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 250-letiyu Fridriha Shlejermahera. 2018: 309-314.
8. Pavlenko I.Ya. Osobennosti russkogo fol'klora Nizhnego Podneprov'ya (istoricheskij aspekt). *Visnik Zaporiz'kogo nacional'nogo universitetu. Filologichni nauki*. 2002; № 4: 114-120.
9. Didenko D.V., Mereckaya N.Z. Fol'klor v russkoj proze. *Nauchno-tehnicheskie dostizheniya studentov, aspirantov, molodyh uchenyh stroitel'no-arhitekturnoj otrasli*: sbornik nauchnyh trudov VII Respublikanskoj konferencii molodyh uchenyh, aspirantov, studentov: v 4 t. Makeevka, 2021: 161-166.
10. Golovanov I.A. Sobornost' kak duhovnyj princip russkogo naroda (na materiale fol'klornyh tekstov). *Russkij universum v usloviyah globalizacii*: sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Arzamas, 2016: 333-339.
11. Samarin A.V., Solovcova A.A. Obrazy fol'klornoj demonologii v literature russkogo romantizma i ih znachenie dlya realizma. *Umarovskie chteniya – 2021*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Mahachkala, 2021: 480-489.
12. Ivanov N.N. Motivy i obrazy nacional'noj kul'tury v proze russkogo neorealizma. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; T. 23, № 4: 101-104.
13. Pozdnyakova E.G. Fol'klor i russkaya literatura pervoj poloviny XVIII veka (k probleme literaturnogo fol'klorizma). *Liki tradicionnoj kul'tury: proshloe, nastoyaschee, buduschee*: IV Lazarevskie chteniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 2 ch. 2008: 81-83.
14. Skakovskaya L.N. *Fol'klornaya paradigma russkoj prozy poslednej treti XX veka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Tambov, 2004.
15. Skakovskaya L.N. *Fol'klornaya paradigma russkoj prozy poslednej treti XX veka*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Tver', 2004.

*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 821.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-533-536

***Yang Qingmiao**, Doctor of Philosophy (Philology), Heilongjiang University (Heilong, China), E-mail: 3198622801@qq.com*
***Zheng Yongwang**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Heilongjiang University (Heilong, China), E-mail: zhengyongwang@21cn.com*

**THE POETICS OF URBAN AND RURAL SPACE IN SHORT STORIES OF V. SHUKSHIN.** The article presents an analysis of the poetics of urban and rural space in short stories of Vasily Shukshin. In the center of the study there is a problem of existential and social conflict generated by the clash of two worlds: the traditional rural way of life and the urban environment. In the context of rapid urbanization during the Soviet period, this dichotomy goes beyond a simple geographical opposition, becoming a philosophical and anthropological problem of a person's search for their place in the world. The methodological framework of the work combines literary and sociological approaches. It employs Mikhail Bakhtin's theory of the chronotope, Henri Lefebvre's concept of the production of space, and Pierre Bourdieu's theory of social fields. Such an interdisciplinary approach makes it possible to view rural and urban space as artistic, social, and symbolic constructions. The material of the study consists of Shukshin's short stories, with particular attention given to the "odd fellows" – characters whose inner drama most vividly expresses the incompatibility of the two modes of existence. The results of the analysis demonstrate that the village in Shukshin's prose appears as a locus of rootedness, moral truth, and connection with the land. Urban space, on the other hand, is associated with alienation, formality, and the loss of authenticity. On the chronotopic level, rural time is cyclical and organic, whereas urban time is linear and mechanistic. On the sociological level, a conflict is revealed between the rural habitus and the urban field: familiar rural values – honesty, simplicity, diligence – become devalued in the city. On the archetypal level, oppositions such as Home/Anti-home, Earth/Asphalt, and Threshold emerge, reflecting the spiritual drama of the characters. The study's conclusions emphasize that the poetics of space in Shukshin's works is a system-forming principle of his artistic world. The spatial conflict is interiorized in the consciousness of the characters, becoming a source of their existential quest. The writer's prose records the universal problem of losing "one's own place" and shows that the search for the meaning of life is inseparable from the search for a space of authentic existence.

*Key words:* **sociological level, principles, conflict, drama, authenticity**

***Ян Цинмяо**, д-р философии (филология), Хэйлунцзяский университет, г. Хэйлунцзян, E-mail: 3198622801@qq.com*
***Чжэн Юнван**, д-р филол. наук, проф., Хэйлунцзяский университет, г. Хэйлунцзян, E-mail: zhengyongwang@21cn.com*

# ПОЭТИКА ГОРОДСКОГО И СЕЛЬСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РАССКАЗАХ В. ШУКШИНА

Статья посвящена анализу поэтики городского и сельского пространства в рассказах Василия Шукшина. В центре исследования – проблема экзистенциального и социального конфликта, порожденного столкновением двух миров: традиционного сельского уклада и урбанистической среды. В условиях интенсивной урбанизации советского периода эта дихотомия выходит за рамки географической оппозиции, становясь философской и антропологической проблемой поиска человеком своего места в мире. Методологическая база работы сочетает литературоведческие и социологические подходы. Используются теория хронотопа М.М. Бахтина, концепция производства пространства А. Лефевра и теория социальных полей П. Бурдье. Такой междисциплинарный подход позволяет рассматривать сельское и городское пространство как художественные, социальные и символические конструкции. Материалом исследования послужили рассказы Шукшина, где особое внимание уделено «чудикам» – персонажам, чья внутренняя драма наиболее ярко выражает несовместимость двух способов существования. Результаты анализа показывают, что деревня в прозе Шукшина предстает как locus укорененности, нравственной правды и связи с землей. Городское пространство, напротив, ассоциируется с отчуждением, формальностью и утратой подлинности. На хронотопическом уровне сельское время циклично и органично, городское – линейно и механистично. На социологическом уровне выявляется конфликт сельского габитуса и городского поля: привычные сельские ценности – честность, простота, трудолюбие – в городе обесцениваются. На архетипическом уровне раскрываются оппозиции Дом – Анти-дом, Земля – Асфальт, Порог, отражающие духовную драму героев. Выводы исследования подчеркивают, что поэтика пространства у Шукшина является системообразующим принципом его художественного мира. Пространственный конфликт интериоризируется в сознании персонажей, становясь источником их экзистенциальных поисков. Проза писателя фиксирует универсальную проблему утраты «своего места» и демонстрирует, что поиск смысла жизни неотделим от поиска пространства подлинного существования.

*Ключевые слова:* **социологический уровень, принципы, конфликт, драма, подлинность**

В художественном универсуме Василия Шукшина дихотомия города и деревни выходит далеко за рамки простой географической оппозиции, становясь центральным организующим принципом его поэтики [1]. Это не просто фон для разворачивающихся сюжетов, а арена фундаментального нравственного, философского и экзистенциального столкновения [2]. Творчество писателя приходится на период интенсивной урбанизации в позднем Советском Союзе, процесса, который породил глубокий духовный разлом и чувство дислокации у миллионов людей, вырванных из традиционной сельской культуры и брошенных в анонимную реальность нового городского быта [3]. Именно этот конфликт служит главным двигателем шукшинских нарративов, питая их драматизм и внутреннее напряжение [4]. Однако анализ его прозы требует ухода от упрощенной трактовки «деревня – добро, город – зло». Поэтика Шукшина раскрывает гораздо более глубокую и трагическую несовместимость двух способов бытия, двух мировоззренческих систем, двух «правд» [5]. Деревня в его рассказах предстает как пространство укорененности, интуитивной моральной ясности и органической связи с землей, с самим бытием [6]. Город же, напротив, является пространством отчуждения, формальных, безличных правил и экзистенциальной тоски, где человек теряет связь с самим собой [7].

Цель настоящего исследования – проанализировать поэтику городского и сельского пространства в рассказах Шукшина через синтез философско-социологических и литературоведческих теорий, чтобы продемонстрировать, как пространство в его произведениях не является данностью, а активно производится и оспаривается через человеческий опыт, социальные взаимодействия и ценностные конфликты [8]. В качестве методологического инструментария будут использованы теория хронотопа М.М. Бахтина, концепция производства социального пространства А. Лефевра и теория социальных полей П. Бурдье [9]. Центральный тезис работы заключается в том, что герои Шукшина, в особенности его знаменитые «чудики», являются не просто социальными типажами, а живыми воплощениями пространственного конфликта [10]. Их «странность», нелогичные поступки и глубокий духовный кризис представляют собой внешние манифестации внутренней неспособности примирить конкурирующие логики сельского и городского миров [11]. Их мучительный поиск смысла жизни по своей сути является поиском аутентичного места в бытии, пространства, где их душа могла бы обрести дом. Конфликт, таким образом, интериоризируется: он разворачивается не столько между двумя локациями, сколько внутри сознания героя, несущего в себе

сельский хронотоп, который вступает в неразрешимое противоречие с внешней реальностью города.

Актуальность исследования обусловлена непреходящей значимостью творчества В.М. Шукшина, чья проза запечатлела универсальную драму человека, переживающего духовный разлом и потерю корней в эпоху интенсивных социальных трансформаций. Проблема экзистенциальной дислокации, столкновения традиционного уклада с анонимной городской средой и мучительного поиска «своего места» в мире не только не утратила своей остроты, но и приобретает новое звучание в условиях современной глобализации, миграционных процессов и отчуждения личности.

Цель данного исследования заключается в комплексном анализе поэтики городского и сельского пространства в рассказах В.М. Шукшина, чтобы выявить, каким образом эта пространственная оппозиция функционирует как системообразующий принцип, моделирующий не только художественный мир произведений, но и глубинный социальный, философский и психологический конфликт его героев.

Ключевые задачи включают:

– Проанализировать хронотопические характеристики сельского и городского миров в прозе Шукшина, опираясь на теорию М.М. Бахтина.

– Применить социологические концепции «производства пространства» А. Лефевра и «социального поля» П. Бурдье для выявления глубинных механизмов конфликта, возникающего при столкновении сельского «габитуса» с городской средой.

– Выявить и интерпретировать ключевые архетипические оппозиции (Дом/Анти-дом, Земля/Асфальт, Порог), лежащие в основе пространственной модели писателя.

– Показать, как внешний пространственный конфликт интериоризируется в сознании героев, становясь источником их внутреннего нравственного и экзистенциального поиска.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что впервые предпринята попытка системного анализа пространственной поэтики В.М. Шукшина через синтез литературоведческого и социологического подходов. В отличие от традиционных исследований, рассматривающих оппозицию «город – деревня» преимущественно в нравственно-философском ключе, данная работа применяет междисциплинарную методологию (Бахтин, Лефевр, Бурдье), что позволяет представить конфликт не просто как художественный прием, а как многоуровневую модель сложного социокультурного процесса.

Теоретическая значимость заключается в разработке и апробации интегративной модели анализа художественного пространства, демонстрирующей продуктивность сочетания формально-структурного (хронотоп) и социологического инструментария. Результаты исследования вносят вклад в развитие теории поэтики пространства в литературоведении и могут быть использованы для дальнейшего изучения творчества писателей, осмыслявших проблемы социальной трансформации и культурного разлома.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее материалов, выводов и методологического подхода в вузовских курсах по истории русской литературы XX века, теории литературы, а также в спецкурсах и семинарах, посвященных творчеству В.М. Шукшина. Структурированный анализ и представленные в работе таблицы могут служить дидактическим материалом при подготовке лекций и практических занятий для студентов-филологов.

Основополагающим инструментом для анализа художественной структуры рассказов В. Шукшина выступает теория хронотопа, разработанная М.М. Бахтиным. Хронотоп определяется как «существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе». Это не просто сумма времени и места, а их неразрывное единство, формально-содержательная категория, которая определяет не только сюжетное и жанровое своеобразие произведения, но и сам образ человека в литературе. В художественном хронотопе, согласно Бахтину, время «сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым», а пространство «интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории». Для понимания переходного, пограничного состояния шукшинских героев ключевыми являются такие бахтинские хронотопы, как «дорога» и «порог». Хронотоп дороги становится пространством случайных встреч, жизненных испытаний и судьбоносных поворотов, символизируя сам жизненный путь героя, часто оторванного от своих корней. Хронотоп порога, в свою очередь, маркирует пространство кризиса, предельного напряжения, где принимаются необратимые решения и происходит столкновение различных ценностных миров. Герои Шукшина перманентно находятся «в дороге» или «на пороге», что отражает их экзистенциальную неукорененность между деревней и городом.

Для того чтобы в полной мере осмыслить социальную и философскую глубину пространственного конфликта у Шукшина, чисто литературоведческого подхода оказывается недостаточно. Необходимо привлечение социологических концепций, которые рассматривают пространство не как нейтральный контейнер, а как активный социальный конструкт. Теория «производства пространства» Анри Лефевра утверждает, что любое пространство является социальным продуктом. Лефевр предлагает концептуальную триаду для его анализа: «пространственная практика» (воспринимаемое пространство повседневности), «репрезентации пространства» (осмысленное, абстрактное пространство планов, карт, идеологий) и «пространства репрезентации» (переживаемое пространство, насыщенное символами, образами и эмоциями). Творчество Шукшина можно интерпретировать как художественное исследование трагического разрыва между «переживаемым» пространством деревни и «осмысленным», отчужденным пространством города. Дополняет этот подход теория Пьера Бурдье, который рассматривал социальную реальность как «социальное пространство» – многомерную систему позиций, или полей. Город и деревня у Шукшина предстают как два различных социальных поля, каждое со своими правилами игры и специфическими формами капитала. «Габитус» – система прочных приобретенных диспозиций, сформированный у героя в сельском поле, – оказывается дисфункциональным и девальвированным в городском поле, что и порождает социальную драму и психологическую маргинализацию. Таким образом, синтез теорий Бахтина, Лефевра и Бурдье позволяет создать многоуровневую методологию, анализирующую художественную форму, социальный механизм и властные структуры, стоящие за поэтикой пространства в прозе писателя.

Городское и сельское пространства в прозе Василия Шукшина не являются статичными, изолированными полюсами; они находятся в состоянии постоянного диалектического взаимодействия, которое реализуется через движение, память и сознание его героев. Деревня часто выступает как точка отсчета, как утраченный рай или нравственный камертон, но она никогда не предстает идиллической утопией. Это, прежде всего, источник подлинности, корень, который питает или, будучи оборванным, обрекает на духовную гибель. Город, в свою очередь, – это не только пространство зла и отчуждения, но и место испытания, соблазна, новых возможностей и мучительной свободы, которая заставляет героя столкнуться с самим собой, с фундаментальными вопросами бытия. Именно в городском пространстве экзистенциальный конфликт, тлевший в душе героя, обнажается с предельной остротой, приводя его к философским размышлениям о жизни, смерти и правде.

Последующий анализ систематически деконструирует поэтику этих двух пространств, рассматривая их на нескольких уровнях: хронотопическом, социологическом и архетипическом. Такой структурированный подход позволяет выявить глубинную логику художественного мира Шукшина и продемонстрировать, как различные смысловые пласты – от особенностей художественного времени – пространства до универсальных культурных кодов – переплетаются в ткани его рассказов, создавая уникальный по своей силе и достоверности образ эпохи и человека (табл. 1, табл. 2, табл. 3).

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет сделать вывод о фундаментальном различии в организации пространственно-временного континуума в двух мирах. Сельское время циклично и органично, оно вписано в природные ритмы и человеческие судьбы; его течение ощущается не по часам, а по событиям – сенокос, свадьба, похороны. Городское время, напротив, является абстрактной, механической сеткой, наложенной на жизнь. Оно атомизировано, разделено на бессвязные отрезки «работа – дом – транспорт», что порождает ощущение бессмысленности и суеты. Пространственная организация так-

Таблица 1

Сравнительная характеристика хронотопов городского и сельского пространства в прозе В. Шукшина

| Характеристика | Хронотоп сельского пространства | Хронотоп городского пространства |
|---|---|---|
| Восприятие времени | Циклическое, природное, связанное с сельскохозяйственными циклами и поколениями. Время «сгущается» в событиях (праздник, работа) | Линейное, фрагментированное, механическое. Время отчуждено от человека, измеряется часами и расписаниями |
| Структура пространства | Открытое, но центрированное вокруг «дома». Связано с землей, природой. Пространство «свое», освоенное | Закрытое, лабиринтное (улицы, квартиры). Пространство «чужое», анонимное, враждебное |
| Социальные связи | Личные, основанные на родстве и соседстве. Коллективная память | Формальные, обезличенные, функциональные. Анонимность и одиночество |
| Ценностные доминанты | Правда, совесть, труд на земле, связь с родом, искренность. | Успех, карьера, материальные блага, формальные правила, хитрость |
| Ключевой образ | Дом, пашня, родная деревня | Квартира, учреждение, очередь, транспорт |

Таблица 2

Гуманитарные концепции пространства и их проекция на мир Шукшина

| Концепция | Теоретик | Применение к сельскому пространству | Применение к городскому пространству |
|---|---|---|---|
| Производство пространства (Триада) | А. Лефевр | **«Переживаемое» пространство:** доминирует. Насыщено символами, мифами, коллективной памятью. **«Воспринимаемое»:** повседневные практики труда и быта. **«Осмысленное»:** минимально, представлено властью (председатель колхоза) | **«Осмысленное» пространство:** доминирует. Город как проект, план, система правил и институтов. **«Воспринимаемое»:** маршруты, транспорт, очереди. **«Переживаемое»:** подавлено, проявляется в чувстве отчуждения и тоски |
| Социальное пространство (Поле и Габитус) | П. Бурдье | **Поле:** относительно гомогенное, с понятными правилами. **Капитал:** физическая сила, трудовые навыки, репутация («уважаемый человек»). **Габитус:** ориентирован на прямоту, коллективизм, неформальные связи | **Поле:** высокодифференцированное (бюрократия, культура, торговля). **Капитал:** образование, деньги, связи, умение «говорить правильно». **Габитус:** сельский габитус здесь дисфункционален, приводит к конфликтам |
| Бинарные оппозиции | Ю. Лотман / В. Шукшин | Пространство «своего»: культурно освоенное, безопасное, организованное. Центр мира для героя | Пространство «чужого»: хаотичное, опасное, требующее перекодировки поведения. Враждебная периферия |

Таблица 3

Архетипические оппозиции в пространственной модели рассказов В. Шукшина

| Оппозиция | Архетипическое значение в сельском локусе | Архетипическое значение в городском локусе |
|---|---|---|
| Дом – Анти-дом | **Дом:** сакральный центр, корень, связь с родом и землей. Место подлинного бытия | **Анти-дом (квартира):** временное пристанище, «клетка», место одиночества и отсутствия корней |
| Дорога | **Дорога из дома:** путь к испытаниям, но с возможностью возвращения. **Дорога в деревне:** часть освоенного мира | **Дорога в городе (улица):** лабиринт, путь в никуда, пространство анонимного движения |
| Порог | **Порог дома:** граница между «своим» и «чужим», сакральная черта | **Порог учреждения:** формальная граница, место унижения, столкновения с безличной системой |
| Земля – Асфальт | **Земля:** источник жизни, нравственности, правды. Кормилица, родина | **Асфальт/Камень:** мертвое, искусственное покрытие. Символ бесплодия и отрыва от корней |

же полярна. Деревня, несмотря на свою открытость, имеет четкий сакральный центр – дом. Это не просто жилище, а место укорененности, связи с предками, точка стабильности в мире. Городское пространство, представленное лабиринтом улиц и замкнутостью типовых квартир, лишено такого центра. Квартира – это временное, профанное убежище, не дающее чувства дома. Эти хронотопические различия напрямую формируют психологию персонажей. В деревне идентичность человека стабильна и подтверждена всей общиной. В городе он – аноним, вынужденный постоянно доказывать свою значимость в системе, правил которой он до конца не понимает. Отсюда возникает знаменитый шукшинский мотив «праздника души» – отчаянной, часто трагикомической попытки героя создать островок подлинного, «деревенского» общения и бытия посреди отчужденной городской среды.

Применение социологических концепций, как показано в табл. 2, позволяет вскрыть глубинные механизмы конфликта, который у Шукшина всегда имеет не только экзистенциальное, но и остросоциальное измерение. С точки зрения теории Анри Лефевра, трагедия шукшинских героев заключается в столкновении с триумфом «осмысленного» пространства над «переживаемым». Город для них бесчеловечен именно потому, что он представляет собой абстрактную, навязанную сверху сетку (планировка, институты, бюрократия), которая игнорирует и подавляет живой, эмоциональный и символический опыт человека. Деревня же, напротив, является почти чистым «переживаемым» пространством, где каждый элемент ландшафта и быта наделен личностным смыслом и встроен в коллективную память. Теория Пьера Бурдье, в свою очередь, объясняет социальную драму этого столкновения. Шукшинский «чудик» – это не просто странный человек, это социальный агент, чей габитус, сформированный в условиях сельского поля, оказывается абсолютно нерелевантным в городском поле. Его культурный и социальный капитал (честность, трудолюбие, искренность) здесь обесценивается. Прямота воспринимается как наивность, желание душевного контакта – как навязчивость, а обостренное чувство справедливости – как скандальность. Таким образом, социологический анализ показывает, что за нравственным и психологическим конфликтом стоят невидимые, но мощные социальные структуры, которые предопределяют трагическую судьбу героя, пытающегося жить по законам одного «поля» на территории другого.

Анализ на архетипическом уровне (табл. 3) раскрывает самый глубокий, мифопоэтический пласт пространственной модели Шукшина. Фундаментальная оппозиция «Дом – Анти-дом» становится ядром экзистенциальной драмы его героев. Дом – это не просто строение, а архетип центра мира, точка связи с космосом, с родом, с землей. Потеря дома равносильна онтологической катастрофе, превращению в бездомного странника. Городская квартира в этом контексте выступает как «анти-дом» – пространство, лишенное сакральности, временное убежище, символизирующее одиночество и оторванность от корней. Дорога также приобретает двойственное значение: если дорога из родной деревни – это путь инициации, который подразумевает возможность возвращения, то городские улицы – это лабиринт, ведущий в никуда, символ бесцельного и отчужденного движения. Особую значимость приобретает хронотоп порога. Порог сельского дома – сакральная граница, разделяющая свой, безопасный мир и чужой, внешний. Порог же городского учреждения – это место столкновения живого человека с мертвой, безличной системой, место унижения и бессилия. Через использование этих универсальных архетипов — Дома, Дороги, Порога, Земли – Шукшин придает остросоциальному конфликту своего времени всеобщее, философское звучание, превращая истории своих героев в современные мифы о поиске и потере рая.

В совокупности анализ, проведенный на трех уровнях, демонстрирует уникальный художественный синтез в прозе Шукшина. Простая, на первый взгляд, бытовая зарисовка о приехавшем в город деревенском жителе оказывается одновременно и сложным хронотопическим повествованием о столкновении двух моделей времени – пространства, и точным социологическим исследованием конфликта габитуса и поля, и глубокой философской притчей об утрате человеком своего сакрального центра в десакрализованном мире. Именно эта многослойность, где бытовое неотделимо от бытийного, а социальное – от экзистенциального, и обеспечивает поэтике пространства Шукшина ее непреходящую художественную силу и глубину.

Проведенное исследование поэтики городского и сельского пространства в рассказах Василия Шукшина показывает, что данная оппозиция является не просто элементом художественного мира, но его системообразующей осью, через которую писатель исследует духовный кризис русского человека в переломную эпоху. Анализ продемонстрировал, что это не статичная дихотомия, а сложная, многоуровневая система взаимосвязанных конфликтов, где литературная форма, социальная структура и архетипические смыслы неразрывно соединены. Сельское пространство функционирует в его прозе как носитель и хранитель нравственной и экзистенциальной подлинности, как точка отсчета, связанная с архетипами Дома и Земли. Городское же пространство выступает в роли катализатора, испытательного полигона, который обнажает, проверяет на прочность и зачастую разрушает внутренний мир человека, вырванного из своей естественной среды. Столкновение этих двух миров – это столкновение двух хронотопов, двух социальных полей с несовместимыми правилами и, в конечном счете, двух картин мира.

В более широком философском смысле творчество Шукшина представляет собой глубокую медитацию о феномене «потери места» в современном мире. Трагикомические метания его героев, их «чудачества» и душевная боль являются проявлением фундаментальной человеческой потребности в укорененности, в обретении «своего» пространства, где личность может существовать в гармонии с собой и миром. Пространственный конфликт в его рассказах, таким образом, оказывается лишь внешним выражением глубинного внутреннего, духовного разлада. Шукшин не предлагает простых решений и не идеализирует ни один из миров, но его мощное и честное изображение этой пространственной и духовной дислокации служит точным диагнозом состояния современного человека. Он убедительно доказывает, что поиск смысла жизни неотделим от поиска своего подлинного места в бытии, и эта универсальная проблематика делает его наследие актуальным далеко за пределами конкретного исторического и социального контекста.

Библиографический список

1. Гутова Н.В., Скворецкая Е.В. Поэтика имени прилагательного в рассказах В.М. Шукшина. *В.М. Шукшин философ, историк, художник. Труды Краевого музея истории литературы, искусства и культуры Алтая*. Барнаул, 1992: 140–148.
2. Синицына В.А. Антитеза города и деревни в рассказах В.М. Шукшина. *Фотьевские чтения – 2022*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Благовещенск, 2023: 117–125.
3. Салмин Л.Ю. Поэтика урбанистического пространства. *Реалии новой культуры открытого города*: материалы Всероссийской (с международным участием) междисциплинарной научно практической конференции молодых ученых. Екатеринбург, 2014: 24–30.
4. Дуров А.А. Комическое у Шукшина. *Русский язык за рубежом*. 2008; № 1 (206): 73–78.
5. Деминова М.А., Кукуева Г.В., Чувакин А.А. Диалогичность прозы Шукшина. *Творчество В.М. Шукшина. Энциклопедический словарь-справочник*. Барнаул, 2004: 121–125.
6. Капустина Е.Л. Сельские этюды к городскому пейзажу: трансформация городского пространства. *Мавраевъ*. 2014; № 2: 34–43.
7. Лаптиева А.Е. Художественная деталь в рассказах В.М. Шукшина. *Сибирская ментальность как объект гуманитарных исследований*: материалы Всероссийской с международным участием научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Василия Макаровича Шукшина. 2019: 101–104.
8. Волосков И.В., Колчин В., Волоскова К. Мир русской деревни в рассказах В.М. Шукшина. *News of Science and Education*. 2018; Т. 5, № 8: 60–62.
9. Большакова А.Ю. Поэтика пространства: Земля и космос С. Залыгина. *Человек и природа в русской литературе (к 95-летию С.П. Залыгина):* материалы Международной научно практической конференции. Мичуринск: Наукоград РФ, 2008: 6–11.
10. Скубач О.А. *Пространство советской культуры в творчестве В.М. Шукшина.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2002.
11. Эсмаили С. Герой малой прозы В. Шукшина в условиях межкультурного конфликта города и деревни. *Актуальные проблемы современного литературоведения*: сборник научных статей аспирантов. Москва, 2014: 71–75.

References

1. Gutova N.V., Skvoreckaya E.V. Po`etika imeni prilagatel'nogo v rasskazah V.M. Shukshina. *V.M. Shukshin filosof, istorik, hudozhnik. Trudy Kraevogo muzeya istorii literatury, iskusstva i kul'tury Altaya*. Barnaul, 1992: 140-148.
2. Sinicyna V.A. Antiteza goroda i derevni v rasskazah V.M. Shukshina. *Fot'evskie chteniya – 2022*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Blagoveschensk, 2023: 117-125.
3. Salmin L.Yu. Po`etika urbanisticheskogo prostranstva. *Realii novoj kul'tury otkrytogo goroda*: materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) mezhdisciplinarnoj nauchno prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Ekaterinburg, 2014: 24-30.
4. Durov A.A. Komicheskoe u Shukshina. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2008; № 1 (206): 73-78.
5. Deminova M.A., Kukueva G.V., Chuvakin A.A. Dialogichnost' prozy Shukshina. *Tvorchestvo V.M. Shukshina. `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Barnaul, 2004: 121-125.
6. Kapustina E.L. Sel'skie `etyudy k gorodskomu pejzazhu: transformaciya gorodskogo prostranstva. *Mavraev`*. 2014; № 2: 34-43.
7. Laptieva A.E. Hudozhestvennaya detal' v rasskazah V.M. Shukshina. *Sibirskaya mental'nost' kak ob`ekt gumanitarnyh issledovanij*: materialy Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya Vasiliya Makarovicha Shukshina. 2019: 101-104.
8. Voloskov I.V., Kolchin V., Voloskova K. Mir russkoj derevni v rasskazah V.M. Shukshina. *News of Science and Education*. 2018; T. 5, № 8: 60-62.
9. Bol'shakova A.Yu. Po`etika prostranstva: Zemlya i kosmos S. Zalygina. *Chelovek i priroda v russkoj literature (k 95-letiyu S.P. Zalygina):* materialy Mezhdunarodnoj nauchno prakticheskoj konferencii. Michurinsk: Naukograd RF, 2008: 6-11.
10. Skubach O.A. *Prostranstvo sovetskoj kul'tury v tvorchestve V.M. Shukshina*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2002.
11. `Esmaili S. Geroj maloj prozy V. Shukshina v usloviyah mezhkul'turnogo konflikta goroda i derevni. *Aktual'nye problemy sovremennogo literaturovedeniya*: sbornik nauchnyh statej aspirantov. Moskva, 2014: 71-75.

*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-536-541

***Volkova N.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*
***Dracheva S.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: kl@gasu.ru*
***Yurchenko T.N.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: kl@gasu.ru*

**A STUDY OF COMPONENTS OF THE MICROCONCEPT "EXTERNAL CHARACTERISTICS OF A WOMAN" IN THE TEXTS OF RUSSIAN FAIRY TALES.** The relevance of the article stems from growing interest in problems of the national specifics of the language picture of the world. The subject of the study is the peculiarities of the structure and content of the microconcept "external characteristics of a woman" manifested in the texts of Russian fairy tales presented in the storage of a Russian collector of folklore A.N. Afanasyev. The objective of the work is to describe the structure and content of the microconcept "external characteristics of a woman" as part of the ethnic mentality reflected in the texts of Russian folk tales. The article shows that Russian folk tales have a wide range of means of representation, reflecting typical female features created by the Russian ethnic group. First of all, this is reflected in the representation of the value layer of the concept, expressing the national-cultural understanding of the image of a woman in the Russian language picture of the world.

*Key words:* **concept, microconcept, external characteristics of woman, verbal representatives, language picture of the world, Russian folk tales**

***Н.А. Волкова,*** *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*
***С.И. Драчева,*** *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kl@gasu.ru*
***Т.Н. Юрченко,*** *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kl@gasu.ru*

# ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ МИКРОКОНЦЕПТА «ВНЕШНИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖЕНЩИНЫ» В ТЕКСТАХ РУССКИХ СКАЗОК

Актуальность темы обусловлена возрастанием интереса к проблемам национальной специфики языковой картины мира. Предмет исследования составляют особенности структуры и содержания микроконцепта «внешние характеристики женщины», проявляющиеся в текстах русских сказок, представленных в сборниках русского собирателя фольклора А.Н. Афанасьева. Цель работы – описание структуры и содержания микроконцепта «внешние характеристики женщины» как части этнического менталитета, отражённого в текстах русских народных сказок. В статье показано, что русские народные сказки обладают широким набором средств репрезентации, отражающих типичные женские черты, созданные русским этносом. Прежде всего, это проявляется в представлении ценностного слоя концепта, выражающего национально-культурное понимание образа женщины в русской языковой картине мира.

*Ключевые слова:* **концепт, микроконцепт, внешние характеристики женщины, вербальные репрезентанты, языковая картина мира, русские народные сказки**

В последние десятилетия в современной лингвистике остаётся ключевой идея антропоцентричности языка. В основе данной идеи находится человек, выступающий естественной отправной точкой в исследовании различных языковых явлений. Антропоцентризм гуманитарного знания, усилившийся в эпоху глобализации, неизбежно влияет на отражение этнической специфики представления языковых знаний в составе парадигмы «язык – ментальность – культура – человек – этнос – общество». Многочисленные исследования фрагментов языковой картины мира в отечественной лингвистике преимущественно обращены к базовым национально детерминированным концептам, среди которых особо выделяются концепты «Человек», «Мужчина», «Женщина». Эти концепты отно-

сятся к разряду архетипических, отражающих фундаментальную для культуры оппозицию «мужское – женское». Очевидно, что базовые константы народной культуры тесно связаны с устным народным творчеством, где человек предстаёт в двух своих ипостасях – мужчина и женщина. В настоящее время, когда особенно остро звучат вопросы исторического прошлого и национальной идентичности, изучение архетипических концептов, представленных в устном народном творчестве, особенно актуально. Система архетипических концептов, присутствующих в русских сказках, является отражением закреплённых в языке народных представлений о социальной иерархии, семейных ролях, ценностных установках, которые формировались в народном сознании в течение тысячелетий и по сей день не утратили своей значимости.

На материале русских сказок отдельные аспекты исследования концепта «Человек» рассматривались учёными в связи с вопросами о характере языковой объективации, типологии женских образов в русских сказках, а также классификации сказочных персонажей, отражающих культуру и менталитет русского народа. Однако гендерный аспект сказочного дискурса ещё недостаточно изучен: не описаны особенности его структуры, не даны исчерпывающие характеристики его содержательных составляющих. Помимо этого, на сегодняшний день по-прежнему нет обобщающих работ, связанных с описанием и структурированием этого концепта. Исследователи, как правило, останавливаются на вопросах объективации одного сказочного персонажа в определённой культуре с точки зрения гендерной специфики. Новизна данной работы заключается в том, что выбранный для анализа лингвокультурный подход к микроконцепту «внешние характеристики женщины» представляет собой конкретизацию изучения данного концепта с точки зрения его ценностного компонента для носителей русской культуры.

Объектом настоящего исследования является концепт «Женщина» как единица русской языковой картины мира. Предмет исследования составляют особенности структуры и содержания микроконцепта «внешние характеристики женщины», проявляющиеся в текстах русских сказок. Материалом исследования послужили русские народные сказки, представленные в сборниках собирателя фольклора А.Н. Афанасьева. Цель статьи – описание структуры и содержания микроконцепта «внешние характеристики женщины» как части этнического менталитета, отражённого в текстах русских народных сказок. Названная цель определяет решение следующих задач: охарактеризовать основные результаты исследований концепта «Женщина»; изучить особенности исследования концепта в фольклорных текстах; на материале текстов русских народных сказок проанализировать структуру и содержание микроконцепта «внешние характеристики женщины».

Методологическую базу исследования составляют общие методы анализа, описания, обобщения, классификации, а также частные методы концептуального анализа, компонентного анализа, контекстного анализа; также использовался приём сплошной выборки. Теоретическая значимость работы определяется тем, что она включается в парадигму антропоцентрических исследований национально детерминированных фрагментов языковой картины мира. Данная парадигма сместила интересы внимания исследователей со структуры языка и его организации к возрастающей роли языковой картины мира и её составляющих. Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов работы в сравнительных исследованиях (на материале сказок других народов), а также при изучении русского устного народного творчества в вузе.

Интерес к исследованию концепта проявляли такие отечественные учёные, как С.А. Аскольдов [1], Ю.С. Степанов [2], В.И. Карасик [3], В.А. Маслова [4] и др. Вопросы изучения концепта «Женщина» в последние десятилетия освещались в работах современных исследователей: Л.В. Адониной [5], В.А. Ефремова [6], И.А. Морозовой [7], А.Н. Махмутовой [8], О.А. Чибышевой [9] и др. Изучение концепта «Женщина» на разножанровом материале показывает, что он имеет значительный объём, устойчивую иерархическую структуру, вмещает в себя большое число содержательных характеристик, представленных как в ядерной, так и периферийной зонах интерпретационного поля. Основу содержательных характеристик концепта «Женщина» образуют универсальные признаки, актуальные для семантического поля «Человек» и входящие в гендерную концептосферу. Пересечение концептов «Человек» и «Женщина» осуществляется в зоне, занимаемой доминантным компонентом «внешний человек». Данный компонент представлен универсальными содержательными характеристиками «пол», «возраст», «внешний вид».

Содержательные признаки концепта делятся на доминантные и частные (А.Н. Махмутова), интегральные и дифференциальные (И.А. Морозова), а также микроконцепты, концептуальные признаки, концептуальные сегменты и концептуальные аспекты (О.А. Чибышева). Ядро предлагаемой концептуальной структуры составляют три микроконцепта, описанные в работах А.Н. Махмутовой, И.А. Морозовой, О.А. Чибышевой как составляющие ядерную зону концепта «Человек»: 1) «внешние характеристики»; 2) «внутренние характеристики»; 3) «социальные характеристики». В свою очередь, микроконцепт «внешние характеристики человека» включает: а) аспект «биологические характеристики» (сегмент «пол»); б) аспект «внешность» (сегменты «возраст» и «внешний вид»). В микроконцепт «внутренние характеристики человека» входят: а) аспект «психологические характеристики»; б) аспект «морально-нравственные качества»; в) аспект «интеллектуальные способности». Микроконцепт «социальные характеристики человека» составляют: а) аспект «семейное положение», б) аспект «взаимоотношения с окружающими» в) аспект «социально значимая деятельность», (г) аспект «социальный статус».

На каждом уровне возможно рассмотрение понятийного, образного и ценностного компонентов, которые, по представлению О. А. Чибышевой, являются качественными характеристиками содержания концепта «Женщина». Изучение научных источников относительно структуры современного концепта «Женщина» и его содержательных составляющих позволяет представить общую схему с учётом особенностей ядерной и периферийной зон, а также применить её на материале анализа фольклорных текстов. Обобщенная схема структуры современного концепта «Женщина» представлена на рисунке 1.

Данная статья посвящена раскрытию первого микроконцепта (внешние характеристики женщины»), репрезентированного в текстах русских сказок (остальные микроконцепты будут отражены в последующих статьях). В качестве материала исследования использовалась электронная версия текстов русских народных сказок А.Н. Афанасьева, размещённая на специализированной литературной платформе «Русская старина» [10]. Сказки были объединены в один текстовый файл, что позволило осуществлять поиск вербальных репрезентан-

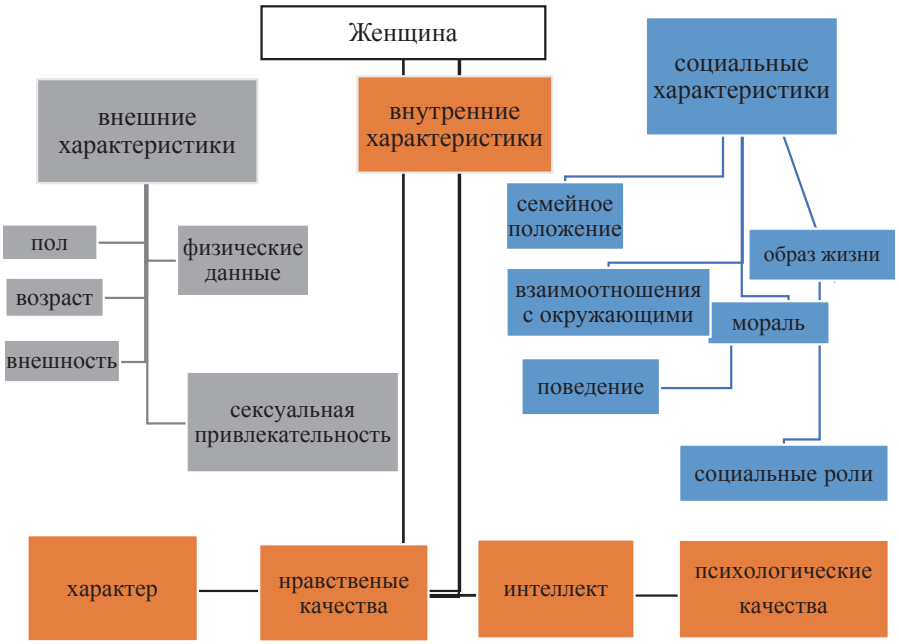



Рис. 1. Схема концепта «Женщина» в современных исследованиях

Таблица 1

Номинации лиц женского пола в русских сказках

| Слово | Словарное/ коннотативное значение | Контекстное употребление | Сказки | Ключевая сема |
|---|---|---|---|---|
| **«баба»** | 1. В устах «господ» (прежде) и в крестьянском быту – замужняя крестьянка;<br>2. Жена.<br>3. Вообще женщина [12].<br>3. Жена // Замужняя крестьянка [11] | «Жил себе дед да баба».<br>«Жили были дед да баба да внученька Маша».<br>«Жил дед да баба, и была у них хата».<br>«Прошедши ни мало, ни богато, Фёдор приходит к одной хате, а в той хате жила баба, у которой были двенадцать кобылиц».<br>«Был себе дед да баба, у них было три сына».<br>«Жил сабе дед да баба, и было у них три сына» | «Лисичка-сестричка и волк»<br>«Коза-дереза»<br>«Старик на небе»<br>«Федор Тугарин и Анастасия Прекрасная»<br>«Летучий корабль»<br>«Иван Попялов» | **пол, возраст** |
| **«бабушка»** | 2 Ласк. Старая, пожилая женщина [13] | «Жили-были дедушка да бабушка». | «Маша и медведь» | **пол, возраст** |
| **«старуха», «старушка»** | 1. Женщина, достигшая старости.<br>2. Пожилая жена или старая мать [11] | «Жили-были старик да старуха».<br>«Жил-был старик со старухою»<br>«Бывал-живал старик со старухой».<br>«Жил-был старик со старухою, была у них дочка».<br>«Попадается ему навстречу старушка».<br>«Бывало да живало – жили-были старик да старушка; у них было три сына».<br>«Жили старичок со старушкою; у них была дочка да сынок маленький»,<br>«Жил-был старик да старуха, у них было три дочери» | «Морозко»<br>«Колобок»<br>«Лиса-лекарка»<br>«Буря-богатырь Иван коровий сын»<br>«Три царства»<br>«Гуси-лебеди»<br>«Солнце,<br>Месяц и Ворон Воронович» | **пол, возраст** |
| **«девочка», «девочка-семилетка»** | *Девочка* –<br>1.Ребенок или подросток женского пола [11].<br>*Семилетка* –<br>3. Ребенок в возрасте семи лет [11] | «Старуха открыла заслонку, а в печи лежит живая девочка».<br>«Собери-ка ты мальчиков да девочек-семилеток, чтоб девочки напряли, а мальчики выплели за одну ночь невод» | «Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня-богатыри»,<br>«Иван Сученко и Белый Полянин» | **пол, возраст** |
| **«девица»** | 1. То же, что девушка: лицо женского пола, достигшее половой зрелости, но не состоящее в браке [11].<br>2. Незамужняя женщина [11] | «Девица его приняла, напоила-накормила и расспросила».<br>«В том городе царские терема выстроены, в тех теремах сидит де'вица красоты неописанной».<br>«Увидал дорожку торную и пошел по ней, шел-шел – стоит дворец, во дворце сидят три де'вицы, три красавицы».<br>«А из дома выходит девица, собою такая красавица» | «Кощей Бессмертный»<br>«Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня-богатыри»<br>«Фролка-сидень»<br>«Три царства» | **пол, возраст** |
| **«девка»** | 1. То же, что девушка – Лицо женского пола, достигшее половой зрелости, но еще не вступившее в брак [12] | «Около Киева проявился змей, брал он с народа поборы немалые: с каждого двора по красной девке; возьмет девку да и съест её».<br>«В одно время приходят деревенские девки и просят: «Бабушка, отпусти с нами Репку в лес за ягодами».<br>«Шел-шел – стоит двухэтажный дом; вышла оттуда девка». | «Никита Кожемяка».<br>«Медведко, Усыня, Горы-ня и Дубыня-богатыри».<br>«Иван Сученко и Белый Полянин» | **пол, возраст** |
| **«девушка»** | 1. Лицо женского пола, достигшее половой зрелости, но еще не вступившее в брак [12] | «Девушка поскорей пирожок в рот, а сама в печь, села в устьецо» | «Гуси-лебеди» | **пол, возраст** |
| **«красна(я) девица», «красная девушка», «красна девка»** | *Красная девица* – в народной поэзии: постоянный эпитет молодой девушки [14] | «Уложила квакушка царевича спать, а сама сбросила с себя лягушечью кожу и обернулась красной девицей Василисой Премудрой».<br>«А молодец поехал дальше, ехал-ехал, подъехал к одному двору, вошел в избу: там сидит красна девица, ткёт утирки».<br>«Здравствуйте, красные девицы! – сказал медведь. – Я вас давно жду».<br>«Идет чистым полем и видит – красная де'вица скотину пасёт» | «Царевна-лягушка»<br>«Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде»<br>«Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня-богатыри» | **пол, возраст** |

тов, образующих поле концепта, и выделять необходимые для анализа контексты. Отбор сказок (всего около 50) производился приёмом сплошной выборки, с опорой на языковые средства, репрезентирующие базовые компоненты исследуемого микроконцепта. При этом мы исключили рассмотрение сказок с зооморфными сказочными персонажами, так как это, на наш взгляд, является темой отдельного исследования.

В нашей работе схема структурно-содержательного анализа концепта «Женщина» на материале текстов русских народных сказок включает несколько этапов: 1) выявление языковых репрезентантов микроконцепта «внешняя женщина», а именно: номинаций лиц женского пола и лексических средств, характеризующих женскую внешность; 2) компонентный анализ семантики выделенных средств репрезентации исследуемого микроконцепта на основе контекстного употребления и данных словарей; 3) анализ структуры исследуемого микроконцепта: отнесение выявленных языковых репрезентантов к понятийному, образному либо ценностному слою концепта. Далее на основе выявленной ценностной составляющей производится описание национально-культурного понимания образа женщины в русской языковой картине мира.

Выявленные языковые средства, репрезентирующие исследуемый концепт, представлены в табличной форме. Таблица 1 отражает помимо вербальных репрезентантов их словарное либо коннотативное значение, примеры контекстного употребления, название сказки и также ключевую сему, актуализирующую тот или иной признак в структуре концепта. При указании словарного значения в таблице сохранена нумерация лексико-семантического варианта согласно словарю.

В табл. 1 объединены вербальные репрезентанты, представляющие номинации лиц женского пола: «баба», «бабушка», «старуха», «старушка», «девочка», «девушка», «девица», «девка». Данные языковые единицы относятся к понятийному слою концепта, актуализируют признаки «пол», «возраст», составляющие компонент «внешние характеристики». В отдельную группу выделяются традиционные для русской языковой картины мира номинации *«красна(я) девица», «красная девушка», «красна девка»*. Данные номинации используются в фольклоре как постоянный эпитет молодой девушки. Помимо значения 'красивая', 'прекрасная', эпитет «красная» в данных словосочетаниях включает ещё ряд смыслов, традиционно связанных в русской культуре с понятиями добра, высоких нравственных качеств. Типовой персонаж русских сказок, называемый «*красна(я) девица*», – одно из главных действующих лиц, как правило, незамужняя, чья-то возлюбленная, дочь или сестра. Зачастую ей отданы симпатии и сочувствие, так как она является объектом чьих-то преследований, её угнетают, заставляют де-

лать выбор против воли (идти замуж за немилого). В сказке «Никита Кожемяка» «*красная девка*» является добычей змея*: «Около Киева проявился змей, брал он с народа поборы немалые: с каждого двора по красной девке; возьмет девку да и съест её»*. Тем самым, языковые репрезентанты «*красна(я) девица», «красная девушка», «красна девка*» относятся к ценностному слою концепта «женщина».

Помимо этого, в русских народных сказках имеют место возрастные границы, отражающие периоды детства, молодости, зрелости и старости с помощью лексики со значением возраста: «*девочка-семилетка», «молодая жена», «молодая невестка», «не больно стара» (о бабе-вдове), «старая ведьма*». То есть, как видим, возрастной критерий является одним из определяющих для героинь русских сказок. Неслучайно в зачине называются персонажи сказки: «*Жили были дед да баба», «Жили-были дедушка да бабушка», «Жили-были старик да старуха»*.

В табл. 2 содержится лексика, представляющая концептуальные признаки «внешность». Эти признаки актуализированы через семы «внешняя привлекательность / непривлекательность», «внешний вид», «одежда», а также «физические данные».

Для описания внешней привлекательности используется в основном лексика, относящаяся к положительной эмоциональной модальности. Это оценочные лексемы «хорошенькая», «хорошеть», «прекрасная», «красавица», в том числе используемые как постоянные эпитеты сказочных героинь (*«прекрасною Дунею», «прекрасную царевну Полюшу», «прекрасную королевну Елену», «прекрасные королевны», «дочь-красавица», «три де'вицы, три красавицы»*) и оценочно-номинативные обозначения «*Василиса Прекрасная», «Анастасия Прекрасная*», образованные на основе имён собственных. Перечисленные вербальные репрезентанты относятся к ценностному слою концепта «Женщина». Положительную оценочную коннотацию в сказках также получают метафоры и образные сравнения, характеризующие внешнюю привлекательность женщины, типа «*красоты неописанной», «подлинно красота несказанная», «такая красавица, что ни в*

Таблица 2

Лексические средства, характеризующие внешность и физические данные женщины в русских сказках

| Вербальный репрезентант | Словарное/ коннотативное значение | Контекстное употребление | Сказка | Ключевая сема |
|---|---|---|---|---|
| **«хорошенькая», «хорошеть», «в шубочке»** | *Хорошенькая* – Хорошенький 1. Тот, кто имеет приятную внешность; миловидный [11]. *2. Хорошеть* – Становиться красивее, приобретать более привлекательный вид [14] | «Уселась она в шубочке на сундучке, такая веселенькая, такая хорошенькая!» «Василиса все переносила безропотно и с каждым днем все хорошела и полнела, а между тем мачеха с дочками своими худела и дурнела от злости» | «Морозко» «Василиса Прекрасная» | **внешняя привлекательность, одежда** |
| **«прекрасная»** | *Прекрасный* – Отличающийся необыкновенной красотой, очень красивый [13] | «Вот прекрасные королевны вышли в сад погулять». «Вот вдова баню жарко-разжарко натопила и его с прекрасною Дунею туда проводила». «Повели прекрасную царевну Полюшу к морю, в трехстенную крепость». «Я сердцем возлюбил прекрасную королевну Елену, а теперь должен отдать ее царю Афрону за коня златогривого» | «Три царства» «Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде» «Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке» «Зорька, Вечорка и Полуночка» | **внешняя привлекательность** |
| **«красавица», «нарядница», «платье, шитое и серебром и золотом»** | *Красавица* – 1. Красивая женщина. *Нарядный* – 1. Красиво, празднично одетый [13] | «Надела она платье и стала какая красавица, какая нарядница!» «У нашего царя есть дочь-красавица Марфа-царевна». «Схватил змей царевну и потащил ее к себе в берлогу, а есть ее не стал: красавица собой была, так за жену себе взял». «Увидал дорожку торную и пошел по ней, шел-шел – стоит дворец, во дворце сидят три де'вицы, три красавицы» | «Морозко» «Солдат избавляет царевну» «Никита Кожемяка» «Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня-богатыри» | **внешняя привлекательность, внешний вид, одежда** |
| **«такая красавица, что ни в сказке сказать, ни пером описать»** | *Красавица* – 1. Красивая женщина [13] | «... и обернулась красной девицей Василисой Премудрой – такой красавицей, что ни в сказке сказать, ни пером описать!» «Жил-был царь, у него было три дочери, да такие красавицы, что ни в сказке сказать, ни пером написать» | «Царевна-лягушка» «Фролка-сидень» | **внешняя привлекательность** |
| **«красоты неописанной»** | Уст. (= неописуемый). Красивая, привлекательная внешность [13] | «В том городе царские терема выстроены, в тех теремах сидит де'вица красоты неописанной». «В некоем государстве жил-был король; у него было три дочери красоты неописанной» | «Иван-царевич и Белый Полянин» | **внешняя привлекательность** |
| **«подлинно красота несказанная»** | 1) трад.-поэт. Такой, что его трудно, невозможно передать словами; неописуемый, невыразимый [13] | «Вот как за тридевять земель, в тридесятом царстве живет у царя-змея королевна, так та подлинно красота несказанная: она только ноги помыла, а я тою водою умылась!» | «Зорька. Вечорка и Полуночка» | **внешняя привлекательность** |
| **«как солнце ясное светится»** | Красивая, привлекательная внешность | «Подъехала карета к крыльцу, и вышла из нее Василиса Премудрая — сама как солнце ясное светится» | «Царевна-лягушка» | **внешняя привлекательность** |
| **«страшная»** | *Страшный* – 1. Вызывающий, внушающий страх; пугающий [11]. | «Эта дала ему своего коня об четырех крыльях и приказала: «Смотри, в этом саду живет наша тетка, страшная ведьма». «Поутру рано страшная ведьма заметила, что в саду у ней украдено яблоко и вода» | «Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде» | **внешняя непривлекательность** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **«богатырша»** | Рослая, сильная женщина [11] | «Фёдор поехал к шатру, который виднелся на горке. Приехавши до шатра, он привязал коня, вошёл в палатку, где лёг сбоку от богатырши» | «Федор Тугарин и Анастасия Прекрасная» | **физические данные человека** |
| **«полнела»** | Становиться полным, толстеть [14] | «Василиса всё переносила безропотно и с каждым днем все хорошела и полнела, а между тем мачеха с дочками своими худела и дурнела от злости» | «Василиса Прекрасная» | **физические данные человека** |
| **«золотые кудри»** | *Кудри* –<br>1. Вьющиеся или завитые волосы [11.]<br>*Золотой* –<br>5. Цветом и блеском напоминающий золото [11] | «Иван Быкович взял царицу золотые кудри и воротился домой; скоро они обвенчались и задали пир на весь мир» | «Иван Быкович» | **физические данные человека** |
| **«белая рука»** | Показатель определенного сословия, царской породы | «Царица сама к нему вышла, подала свою белую руку, села на корабль и поехала» | «Иван Быкович» | **физ. данные человека** |
| **«девка-чернавка»** | 2. Перен. Устар. Служанка, выполняющая чёрную работу [11] | «Как скоро повара щуку изжарили, прибежала девка-чернавка, положила её на блюдо, понесла к королеве, да дорогой оторвала крылышко и попробовала». | «Буря-богатырь Иван коровий сын» | **физические данные человека** |
| **«подвенечное платье»** | Предназначенное для венчания, надеваемое во время венчания [11] | «А Иван-царевич воротился в дом своей невесты, взял обручальный перстень, подвенечное платье и нешитые башмаки».<br>«Невеста посылает жениха за подвенечным платьем или велит сшить такое же, какое ей надо» | «Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке»<br>«Кощей Бессмертный» | **одежда** |
| **«детей не было», «не иметь детей», «детей не нажили», «старуха все не рожала»** | Способность к материнству (наличие/<br>отсутствие детей) | «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был старик со старухою; детей у них не было».<br>«В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь с царицею; детей у них не было».<br>«В некотором царстве, в некотором государстве жил-был король со своей королевою; не имели они детей».<br>«Жил-был старик да старуха; детей у них не было. Уж чего они ни делали, как ни молились богу, а старуха все не рожала» | «Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня-богатыри»<br>«Буря-богатырь Иван коровий сын»<br>«Терешечка»<br>«Баба-Яга и Заморышек» | **бездетность** |

*сказке сказать, ни пером описать», «как солнце ясное светится*». Данные языковые средства относятся к образному слою исследуемого концепта; за ними закреплены культурные коннотации, которые способствуют демонстрации эталона женской красоты, воплощению образа женщины – посредницы между природой и человеком.

Внешняя непривлекательность маркирована эпитетом *«страшная»*, относящимся к противоположной эмоциональной модальности. Он употребляется в сочетании «*страшная ведьма*». Данный эпитет используется для характеристики отрицательного сказочного персонажа и образует ценностный слой анализируемого концепта. Безобразный внешний вид сказочной героини ярче всего представлен в образе Бабы-Яги: имеет «костяную» либо «глиняную» ногу, у неё «нос в потолок врос» (сказки «Царевна-лягушка», «Иван Быкович», «Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня-богатыри»). Эпитеты, используемые для описания образа Бабы-Яги, относятся к отрицательной эмоциональной модальности и составляют образный слой концепта «женщина».

Описание внешнего вида и одежды встречается в тексте сказки «Морозко», где главная героиня, Марфуша, стала «*нарядницей*» благодаря подаркам Мороза – «шубочке» и «платью, шитому серебром и золотом», что создает положительную эмоциональную модальность. Соответственно, данные вербальные репрезентанты составляют ценностный слой концепта. Платье также фигурирует в сказках как традиционное свадебное убранство невесты *(«подвенечное платье»)* либо как одежда определенного сословия *(«дорогое парчовое платье»* воеводихи в сказке о золотой рыбке). Перечисленные вербальные репрезентанты относятся к понятийному слою концепта.

Эпитеты, используемые для описания физических данных, указывают на отличительные признаки женских персонажей. Например, рост и сила богатырши Анастасии Прекрасной делают её привлекательной для Фёдора Тугарина. Физический параметр, характеризующий изменение веса (*«Василиса с каждым днем всё хорошела и полнела»*), создаёт эмоционально положительную оценку внешности героини сказки «Василиса Премудрая».

Такой необходимый атрибут внешнего облика как цвет волос (*«царица золотые кудри»*) символизирует в русской культуре девичью невинность. Цвет кожи указывает на социальный статус: «*белые ручки*» характеризуют женщин высшего сословия, царевен и королевен, тёмная же кожа («*девка-чернавка*») связана с тяжёлой повседневной работой и выдаёт представительниц низшего класса. Это подтверждается и на уровне языковой сочетаемости: царевна обычно «*белей снега; белолица*», королевна – *«белая; белая до колен; белая с головы по грудь; белей снега белого»*, а девушка крестьянка чернеет «*от ветру и солнца»* за *«всевозможными работами»* (из сказки «Василиса Премудрая»). Следовательно, лексические средства, используемые для описания веса, роста и силы, составляют ценностный слой интересующего нас микроконцепта, для описания цвета волос – образный, цвета кожи – понятийный. При этом обозначение цвета кожи как параметр физических данных в сказках связан с обозначением социального статуса (высшее и низшее сословие).

Отдельную группу лексики со значением физических данных составляют вербальные репрезентанты, актуализирующие концептуальный признак «способность к материнству», т.е. возможность иметь или не иметь детей (не в психологическом аспекте). В русских народных сказках данный признак проявляется либо как способность женщины к зачатию, деторождению, продолжению жизни (рода): «*беременная», «родить», «разрешиться», «прижить», «забрюхатеть», «понести», «понести плод»,* либо как бездетность: «*детей не было», «не иметь детей», «детей не нажили», «старуха все не рожала»*. Эта тема обозначается в зачине сказки и связана с основным повествованием: персонажи сказки мечтают о ребёнке и ищут различные способы для зачатия, в том числе магические (ловят рыбу, сажают в землю яйца, запекают репу). Языковые средства, представляющие признак «способность к материнству», в русских народных сказках формируют понятийный и одновременно ценностный слой микроконцепта «внешние характеристики» и также связаны с обозначением социальной роли.

Таким образом, в результате анализа структуры и содержания микроконцепта «внешние характеристики женщины», проведённого на материале русских народных сказок, можно отметить следующие основные моменты относительно главных женских персонажей сказок:

– женщина в русской народной сказке – это либо молодая девушка, достигшая половой зрелости, но ещё не вступившая в брак, либо старая, пожилая женщина, одинокая (овдовевшая) или состоящая в браке;

– обязательной характеристикой главной сказочной героини является её внешняя привлекательность, создаваемая культурными коннотациями, которые способствуют демонстрации эталона женской красоты, воплощению образа женщины – посредницы между природой и человеком;

– характеристики внешности либо используются для описания отличительных черт женских персонажей сказок, либо маркируют их социальный статус.

Для компонентов микроконцепта «внешние характеристики женщины» в текстах русских народных сказок актуальными являются признаки «пол», «возраст», «внешность», «физические данные». Признак «возраст» актуализирован семами детство, молодость, зрелость, старость. Признак «внешность» представлен характеристиками внешняя привлекательность, внешний вид, одежда. Признак «физические данные» – характеристиками вес, рост, сила, цвет кожи и волос, способность к материнству. Присутствие последней характеристики в сказках часто реализуется через ключевую сему «бездетность», при этом отсутствие детей, как правило, является большой проблемой сказочных героев. Материнство как признак, характеризующий физические данные женщины, проявляется в ряде русских народных сказок как способность к деторождению, продолжению жизни (рода), что зачастую составляет основу сказочного сюжета.

В качестве перспективы данного исследования обозначено изучение микроконцептов «внутренние характеристики» и «социальные характеристики» женских образов в русских народных сказках с целью описания полевой структуры концепта «Женщина», репрезентированного в фольклорных текстах.

Библиографический список


1. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология*. Москва: Academia, 1997: 267–279.
2. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2003.
3. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты: подходы к изучению. *Социолингвистика вчера и сегодня:* сборник научных трудов. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2008: 130–159.
4. Маслова В.А. *Лингвокультурология:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
5. Адонина Л.В. *Концепт «женщина» в русском языковом сознании*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2007.
6. Ефремов В.А. *Динамика русской языковой картины мира: вербализация концептуального пространства «'мужчина' – 'женщина'»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
7. Морозова И.А. Объективация концепта «женщина» во фразеологических словарях русского языка. *Проблемы истории, филологии, культуры.* Магнитогорск, 2009; № 2 (24): 163–168.
8. Махмутова А.Н. Аксиологические характеристики концептов ЖЕНЩИНА и МУЖЧИНА в русском, английском и татарском языках. *Ученые записки Казанского государственного университета.* 2008; Т. 150; Кн. 2: 205–212.
9. Чибышева О.А. *Концепт «женщина» в русской и английской фразеологии (на материале предметных фразеологизмов, именующих женщину.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2005.
10. Народные русские сказки. Сборник А.Н. Афанасьева. *Русская старина. Сайт сказок.* Availabe at: http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/oglav.php
11. Ефремова Т.Ф. *Толково-словообразовательный онлайн-словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 2000. Availabe at: https://lexicography.online/explanatory/efremova/
12. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1935. Availabe at: https://lexicography.online/explanatory/
13. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000. Availabe at: https:// https://www.endic.ru/kuzhecov/Zhenschina-6665.html
14. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1978–1980. Availabe at: https://lexicography.online/explanatory/dal/
15. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996. Availabe at: https://www.psyoffice.ru/slovar-s125-ru10.htm


References


1. Askol'dov S.A. Koncept i slovo. *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta: Antologiya*. Moskva: Academia, 1997: 267-279.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2003.
3. Karasik V.I. Lingvokul'turnye koncepty: podhody k izucheniyu. *Sociolingvistika vchera i segodnya:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Institut nauchnoj informacii po obschestvennym naukam RAN, 2008: 130-159.
4. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
5. Adonina L.V. *Koncept «zhenschina» v russkom yazykovom soznanii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2007.
6. Efremov V.A. *Dinamika russkoj yazykovoj kartiny mira: verbalizaciya konceptual'nogo prostranstva «'muzhchina' – 'zhenschina'»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
7. Morozova I.A. Ob`ektivaciya koncepta «zhenschina» vo frazeologicheskih slovaryah russkogo yazyka. *Problemy istorii, filologii, kul'tury.* Magnitogorsk, 2009; № 2 (24): 163-168.
8. Mahmutova A.N. Aksiologicheskie harakteristiki konceptov ZhENSchINA i MUZhChINA v russkom, anglijskom i tatarskom yazykah. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2008; T. 150; Kn. 2: 205-212.
9. Chibysheva O.A. *Koncept «zhenschina» v russkoj i anglijskoj frazeologii (na materiale predmetnyh frazeologizmov, imenuyuschih zhenschinu*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2005.
10. Narodnye russkie skazki. Sbornik A.N. Afanas'eva. *Russkaya starina. Sajt skazok*. Availabe at: http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/oglav.php
11. Efremova T.F. *Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj onlajn-slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2000. Availabe at: https://lexicography.online/explanatory/efremova/
12. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1935. Availabe at: https://lexicography.online/explanatory/
13. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000. Availabe at: https:// https://www.endic.ru/kuzhecov/Zhenschina-6665.html
14. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1978-1980. Availabe at: https://lexicography.online/explanatory/dal/
15. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996. Availabe at: https://www.psyoffice.ru/slovar-s125-ru10.htm


*Статья поступила в редакцию 01.10.25*

УДК 004.738.5:654.197 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-541-545

***Chen Shiqi**, Doctor of Philosophy (Pedagogy), Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 18011696820@139.com*

**A STUDY OF TRENDS OF DEVELOPMENT OF STREAMING SERVICES.** The streaming services industry has entered a maturity phase, where the previous model of extensive growth through unlimited investment and constant subscriber acquisition is proving unsustainable. Amid the high competition among global platforms (Netflix, Disney+, Amazon Prime Video, HBO Max/Max, Paramount+) and saturation of key markets, the need for effective monetization strategies, cost reduction in content production, and audience retention is growing. The relevance of this study is determined by the necessity of a comprehensive assessment of profitability in original projects and licensing, as well as an analysis of the financial, operational, and content strategies of leading players. The objective of the research is to provide a comprehensive analysis of the current state and future prospects of the streaming services market, including subscriber base dynamics, financial metrics, geographic distribution, and content strategies. The key tasks of the work are: examination of audience growth dynamics using statistical indicators (CAGR, ARPU, operating profit); comparative analysis of financial models and investment profitability; identification of regional expansion specifics (North America, EMEA, LATAM, APAC); analysis of strategic trends, including hybrid monetization models; formulation of recommendations for improving business models. The study is based on a dataset compiled from the financial reports of leading companies for 2020–2023, analytical materials from agencies (Statista, Nielsen, Ampere Analysis), and scientific publications from Scopus and Web of Science. The methodology combines quantitative approaches (statistical time-series analysis, KPI benchmarking, correlation analysis of the relationship between investment and subscriber growth) and qualitative methods (case studies of strategic decisions, content analysis of industry publications). The analysis encompasses subscriber dynamics, financial metrics, geographic distribution, and content spending structure. The analysis reveals a slowdown in growth rates among leaders (Netflix: CAGR 8.53%; Disney+: decline in 2023 due to loss of rights in India), with striking relative growth at Paramount+ (CAGR 52.84%). Financial performance indicates profitability only for Netflix (operating profit of $6.21 billion, ARPU $11.78), while other platforms remain unprofitable due to high content costs (Disney+: $2.62 billion loss). Geographic distribution confirms Netflix's diversification (EMEA 33.8%) and Disney+ and Amazon's reliance on North America (45–48%). Content strategies differ: Netflix focuses on original content (65.5% of expenses), while Amazon emphasizes library size (21,500 titles). Cor-

relation analysis revealed a link between development stage and profitability. The results demonstrate a shift toward sustainable models: monetization diversification (AVOD, bundles), investment rationalization, and partnerships. The novelty lies in a multi-level approach that integrates both quantitative and qualitative methods for assessing competitiveness factors. The theoretical significance is in expanding knowledge on digital distribution; the practical significance is in recommendations for management, producers, and educational programs. The study emphasizes that success depends on business model flexibility in competitive environments, opening prospects for further research into the evolution of media economics.

*Key words:* **streaming services, business models, content strategies, financial metrics, regional expansion**

***Чэнь Шици**, д-р философии (педагогика), Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: 18011696820@139.com*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕНДОВ РАЗВИТИЯ СТРИМИНГОВЫХ СЕРВИСОВ

Индустрия стриминговых сервисов вступила в фазу зрелости, где прежняя модель экстенсивного роста за счет неограниченных инвестиций и привлечения новых подписчиков становится неустойчивой. В условиях высокой конкуренции среди глобальных платформ (Netflix, Disney+, Amazon Prime Video, HBO Max/Max, Paramount+) и насыщения ключевых рынков возрастает необходимость поиска эффективных способов монетизации, снижения затрат на контент и удержания аудитории. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексной оценки рентабельности инвестиций в оригинальные проекты и лицензирование, а также анализа финансовых, операционных и контентных стратегий ведущих игроков. Цель работы – всесторонний анализ современного состояния и перспектив развития рынка стриминговых сервисов, включая динамику абонентской базы, финансовые показатели, географическую структуру и контентные стратегии. Ключевые задачи: исследование динамики роста аудитории с использованием статистических показателей (CAGR, ARPU, операционная прибыль); сравнительный анализ финансовых моделей и рентабельности инвестиций; выявление региональных особенностей экспансии (Северная Америка, EMEA, LATAM, APAC); анализ стратегических трендов, включая гибридные подходы монетизации; формулирование рекомендаций по совершенствованию бизнес-моделей. Для исследования сформирована база данных на основе финансовых отчетов ведущих компаний за 2020–2023 годы, аналитических материалов агентств (Statista, Nielsen, Ampere Analysis) и научных публикаций из Scopus и Web of Science. Методология сочетает количественные подходы (статистический анализ временных рядов, бенчмаркинг KPI, корреляционный анализ взаимосвязей между инвестициями и приростом подписчиков) и качественные (кейс-стади стратегических решений, контент-анализ отраслевых публикаций). Анализ охватывает динамику подписчиков, финансовые метрики, региональное распределение и структуру расходов на контент. Анализ выявил замедление темпов роста у лидеров (Netflix: CAGR 8,53%; Disney+: снижение в 2023 году из-за потери прав в Индии) с впечатляющим относительным ростом у Paramount+ (CAGR 52,84%). Финансовые показатели показывают прибыльность только у Netflix (операционная прибыль 6,21 млрд долл., ARPU 11,78 долл.), в то время как другие платформы остаются убыточными из-за высоких расходов на контент (Disney+: убыток 2,62 млрд долл.). Географическое распределение подтверждает диверсификацию Netflix (EMEA 33,8%) и зависимость Disney+ и Amazon от Северной Америки (45–48%). Контентные стратегии различаются: Netflix фокусируется на оригинальном контенте (65,5% расходов), Amazon – на объеме библиотеки (21 500 тайтлов). Корреляционный анализ выявил связь между стадией развития и рентабельностью. Результаты демонстрируют сдвиг к устойчивым моделям: диверсификации монетизации (AVOD, бандлы), рационализации инвестиций и партнерствам. Новизна – в многоуровневом подходе, объединяющем количественные и качественные методы для оценки факторов конкурентоспособности. Теоретическая значимость – в расширении знаний о цифровой дистрибуции; практическая – в рекомендациях для менеджмента, продюсеров и образовательных программ. Исследование подчеркивает, что успех зависит от гибкости бизнес-моделей в условиях конкуренции, открывая перспективы для дальнейших исследований эволюции медиаэкономики.

*Ключевые слова:* **стриминговые сервисы, бизнес-модели, контентные стратегии, финансовые показатели, региональная экспансия**

Актуальность исследования обусловлена вступлением индустрии стриминговых сервисов в фазу зрелости, при которой прежняя модель экстенсивного роста за счет неограниченных инвестиций и масштабного привлечения новых подписчиков становится неустойчивой. В условиях высокой конкуренции среди глобальных платформ (Netflix, Disney+, Amazon Prime Video, HBO Max/Max, Paramount+) и насыщения ключевых рынков возрастает необходимость поиска более эффективных способов монетизации, снижения затрат на контент и удержания уже существующей аудитории. При этом на первый план выходит задача комплексной оценки рентабельности и окупаемости вложений в оригинальные проекты и лицензирование прав, что требует системного научного анализа финансовых, операционных и контентных стратегий ведущих игроков рынка.

Цель данного исследования заключается в проведении всестороннего анализа современного состояния и перспектив развития рынка стриминговых сервисов, включая оценку динамики абонентской базы, изучение финансовых показателей, географической структуры присутствия и контентных стратегий. Полученные результаты позволят выявить ключевые факторы, влияющие на конкурентоспособность платформ, и определить наиболее жизнеспособные бизнес-модели в условиях продолжающейся цифровой трансформации.

Ключевые задачи включают:

1. Исследование динамики роста и структуры аудитории ведущих стриминговых платформ с использованием статистических показателей (CAGR, ARPU, операционная прибыль и др.).

2. Сравнительный анализ финансовых моделей и оценка рентабельности инвестиций в оригинальном лицензированном контенте.

3. Выявление региональных особенностей экспансии (Северная Америка, EMEA, LATAM, APAC) и оценка влияния локализации на экономическую эффективность.

4. Анализ ключевых стратегических трендов в отрасли, включая переход к гибридным подходам монетизации (AVOD, бандлы, пакеты с другими сервисами).

5. Формулирование рекомендаций по совершенствованию бизнес-моделей стриминговых сервисов в условиях зрелого рынка и растущей конкуренции.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что в ходе исследования впервые в комплексном формате рассмотрен многоуровневый подход к оценке успешности стриминговых платформ, объединяющий количественные (статистический анализ российских и зарубежных данных, корреляционный анализ, бенчмаркинг основных показателей) и качественные (кейс-стади, контент-анализ стратегических решений) методы. Такой подход дает возможность проанализировать не только прямую зависимость между объемом инвестиций и приростом аудитории, но и взаимодействие различных факторов (географическая диверсификация, локализация контента, гибридные модели монетизации) в формировании долгосрочного конкурентного преимущества.

Теоретическая значимость заключается в расширении научного представления о цифровой дистрибуции видеоконтента и эволюции бизнес-моделей в интернет-экономике. Результаты исследования могут служить основой для дальнейших научных работ по медиаэкономике, маркетингу и стратегическому управлению в условиях цифровой трансформации, а также дополнить методику маркетингового анализа путем выявления мультифакторных связей между консьюмерским поведением, ценовыми стратегиями и контентной политикой стриминговых сервисов.

Практическая значимость работы определяется тем, что разработанные методические подходы и полученные результаты могут быть использованы:

– топ-менеджментом и аналитическими отделами стриминговых компаний при принятии решений о перераспределении бюджетов на контент и рекламу;

– независимыми медиапродюсерами и контент-студиями для оценки экономической эффективности и перспектив коллаборации со стриминговыми платформами;

– экспертами в сфере маркетингового консалтинга и стратегического планирования, занимающимися прогнозированием развития рынка цифровых медиа;

– образовательными учреждениями при формировании учебных программ по экономике медиа, маркетингу и управлению проектами в сфере цифрового контента.

Современная медиаиндустрия переживает фундаментальную трансформацию, вызванную переходом от традиционных моделей вещания к цифровым платформам по запросу [1]. Стриминговые сервисы, некогда бывшие нишевой технологией, превратились в доминирующую форму потребления видеоконтента, кардинально изменив привычки аудитории и экономические основы развлекательного бизнеса [2]. Этот сдвиг породил явление, известное как «стриминговые войны», где глобальные технологические гиганты и традиционные медиаконгломераты ведут ожесточенную борьбу за внимание и кошельки потребителей [3]. На начальном этапе этого противостояния основной метрикой успеха был стремительный рост абонентской базы, что стимулировало беспрецедентные инвестиции в производство эксклюзивного контента [4]. Однако по мере насыщения ключевых рынков, таких как Северная Америка и Западная Европа, и усиления конкуренции, простая модель роста за счет привлечения новых подписчиков начала демонстрировать свою неустойчивость, ставя перед игроками рынка новые, более сложные задачи [5].

Актуальность данного исследования обусловлена вступлением индустрии в новую фазу зрелости, характеризующуюся рядом системных вызовов [6]. К ним

Таблица 1

Динамика количества подписчиков ведущих стриминговых сервисов (млн чел.), 2020–2023 гг.

| Сервис | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | Среднегодовой темп роста (CAGR), % |
|---|---|---|---|---|---|
| Netflix | 203,66 | 221,84 | 230,75 | 260,28 | 8,53 |
| Disney+ | 94,90 | 137.70 | 161,80 | 150,20 | 16,51 |
| Amazon Prime Video | 150,00 | 175,00 | 200,00 | 205,00 | 11,06 |
| HBO Max/Max | 61,30 | 73,80 | 96,10 | 97,70 | 16,78 |
| Paramount+ | 18,90 | 32,80 | 56,00 | 67,50 | 52,84 |

относятся усталость потребителей от подписок (subscription fatigue), вызванная необходимостью оплачивать множество сервисов для доступа к желаемому контенту, фрагментация контентных библиотек и растущее ценовое давление [7]. В ответ на эти вызовы компании вынуждены пересматривать свои стратегии, внедряя гибридные бизнес-модели, включающие более доступные тарифы с поддержкой рекламы (AVOD), и оптимизировать расходы на контент, уделяя больше внимания рентабельности инвестиций [8]. Понимание текущих тенденций, анализ динамики ключевых показателей и выявление наиболее устойчивых моделей развития являются критически важными для прогнозирования будущего ландшафта стримингового рынка [9]. Целью настоящей работы является комплексное исследование эволюции стриминговых сервисов путем анализа динамики абонентской базы, финансовых показателей, региональной экспансии и контентных стратегий ведущих игроков для выявления ключевых факторов успеха и потенциальных векторов развития отрасли.

Для проведения настоящего исследования была сформирована комплексная база данных, основанная на анализе широкого спектра открытых источников. Основу эмпирического материала составили финансовые отчеты и публикации для инвесторов ведущих стриминговых компаний, таких как Netflix, The Walt Disney Company (для Disney+), Amazon (для Prime Video), Warner Bros. Discovery (для HBO Max/Max) и Paramount Global (для Paramount+), за период с 2020 по 2023 год. Эти документы предоставили верифицированные данные о выручке, операционной прибыли, расходах на контент и количестве подписчиков [10]. Для получения более широкого контекста и сравнительного анализа использовались аналитические отчеты и статистические выкладки авторитетных исследовательских агентств, включая Statista, Nielsen, Digital TV Research и Ampere Analysis. Кроме того, был проведен контент-анализ отраслевых изданий, таких как Variety, The Hollywood Reporter и Deadline, для выявления качественной информации о стратегических решениях компаний, крупных сделках и экспертных оценках рыночных тенденций. Академический аспект исследования был подкреплен изучением научных публикаций из баз данных Scopus и Web of Science по темам медиаэкономики, цифровой дистрибуции и потребительского поведения в сфере развлечений.

Методология исследования носит смешанный характер, сочетая количественные и качественные подходы для обеспечения всестороннего анализа. Количественный блок включает в себя статистический анализ временных рядов для оценки динамики роста абонентской базы и финансовых показателей. Был применен сравнительный анализ (бенчмаркинг) для сопоставления ключевых метрик эффективности (KPI), таких как средний доход на пользователя (ARPU), стоимость привлечения клиента (CAC) и рентабельность контентных инвестиций между различными сервисами. Для оценки темпов роста использовался расчет среднегодового темпа роста (CAGR). Также был проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между объемом инвестиций в оригинальный контент и динамикой прироста подписчиков. Качественный анализ был направлен на интерпретацию стратегических сдвигов в бизнес-моделях, таких как переход от чистого SVOD (Subscription Video on Demand) к гибридным моделям с рекламой. Метод кейс-стади применялся для углубленного изучения стратегий отдельных компаний в контексте их региональной экспансии и адаптации контентной политики к локальным рынкам. Синтез данных, полученных с помощью различных методов, позволил сформировать целостную картину эволюции стримингового рынка и обосновать выводы о его будущих траекториях развития.

Анализ современного состояния рынка стриминговых услуг требует детального рассмотрения ключевых операционных и финансовых метрик, которые отражают не только текущее положение компаний, но и фундаментальные сдвиги в отраслевой парадигме. Первоначальный этап «земельного захвата», когда основной и единственной целью было максимальное наращивание абонентской базы любой ценой, подходит к своему логическому завершению. Инвесторы и руководство компаний все больше смещают фокус на показатели рентабельности, устойчивости денежных потоков и эффективности капиталовложений. Это изменение приоритетов вызвано как насыщением наиболее прибыльных рынков, так и макроэкономической нестабильностью, заставляющей пересматривать прежние, зачастую убыточные, модели роста.

В данном контексте первоочередной задачей становится сравнительный анализ динамики роста подписчиков у ключевых игроков, поскольку именно этот показатель, несмотря на смещение акцентов, остается базовым индикатором рыночной доли и конкурентоспособности платформы. Однако простое сопоставление абсолютных чисел уже недостаточно; необходимо анализировать темпы роста, их замедление или ускорение, а также географическую структуру этого роста. Это позволяет понять, находится ли сервис в фазе экстенсивного развития за счет выхода на новые рынки или же перешел к стратегии удержания и углубления монетизации существующей аудитории. Детальное рассмотрение этих показателей представлено ниже (табл. 1).

Математический анализ данных, представленных в табл. 1, выявляет несколько ключевых тенденций. Во-первых, наблюдается явное замедление темпов роста у лидера рынка – Netflix. Его среднегодовой темп роста (CAGR) в 8,53% является самым низким среди представленных сервисов, за исключением Amazon, и указывает на достижение зрелости на многих ключевых рынках. Примечательно, что значительный скачок в 2023 году (почти на 30 млн подписчиков) во многом связан с внедрением более дешевого тарифа с рекламой и борьбой с совместным использованием паролей, что является скорее мерой по монетизации существующего охвата, нежели органическим ростом. В то же время Disney+ демонстрирует интересный тренд: после взрывного роста в 2020–2022 годах в 2023 году наблюдается снижение абонентской базы, что связано в основном с потерей прав на трансляцию крикетных матчей в Индии (сервис Disney+ Hotstar) и общей стратегией по отказу от низкодоходных подписчиков.

Наиболее впечатляющий относительный рост показывает Paramount+, чей CAGR составляет 52,84%. Это свидетельствует об эффекте низкой базы и успешной международной экспансии сервиса. Однако в абсолютных цифрах его база все еще значительно уступает лидерам. HBO Max/Max показывает стабильный, но замедляющийся рост, что отражает сложности, связанные с ребрендингом и интеграцией контента Discovery+. Amazon Prime Video, чьи подписчики тесно связаны с общей экосистемой Prime, демонстрирует умеренный и стабильный рост, что подчеркивает его отличную от конкурентов бизнес-модель, где видеосервис является инструментом повышения лояльности к основной e-commerce-платформе. Таким образом, сравнительный анализ CAGR и абсолютных приростов позволяет заключить, что рынок перешел от гомогенного роста к многоскоростному развитию, где стратегия каждого игрока определяется его текущей рыночной позицией, зрелостью и бизнес-моделью.

Следующим логическим шагом после анализа аудиторных показателей является изучение финансовой эффективности платформ. Рост числа подписчиков не всегда транслируется в прибыльность, особенно в условиях колоссальных затрат на производство и лицензирование контента. Анализ выручки, операционной прибыли и среднего дохода на пользователя (ARPU) позволяет оценить экономическую устойчивость бизнес-моделей и их способность генерировать прибыль в долгосрочной перспективе (табл. 2).

Финансовые данные за 2023 год вскрывают фундаментальные различия в экономической модели ведущих стриминговых платформ. Netflix является единственным сервисом в представленной выборке, демонстрирующим значительную операционную прибыль в размере 6,21 млрд долларов. Это результат мно-

Таблица 2

Сравнительный анализ финансовых показателей стриминговых сервисов (млрд долл. США), 2023 г.

| Сервис | Выручка | Расходы на контент | Операционная прибыль/убыток | Средний доход на пользователя (ARPU), $ |
|---|---|---|---|---|
| Netflix | 33,72 | 17,10 | 6,21 | 11,78 |
| Disney+ | 23,55 | 25,30 | -2,62 | 6,85 |
| Amazon Prime Video | 31,50 | 18,90 | -1,25 | 12,80 |
| HBO Max/Max | 10,20 | 11,50 | -1,88 | 10,95 |
| Paramount+ | 6,70 | 7,80 | -1,65 | 7,91 |

голетней работы по оптимизации расходов, повышению тарифов и достижению глобального масштаба, который позволяет эффективно амортизировать высокие затраты на контент. Его показатель ARPU ($11,78) является одним из самых высоких в индустрии, что свидетельствует о высокой воспринимаемой ценности сервиса для потребителей. В то же время, все остальные крупные игроки, за исключением Amazon, чья модель специфична, остаются операционно убыточными. Наиболее показателен пример Disney+, где расходы на контент ($ 25,30 млрд) существенно превышают выручку от стримингового сегмента ($ 23,55 млрд), приводя к убытку в 2,62 млрд долларов.

Это расхождение подчеркивает ключевую дилемму отрасли: необходимость огромных инвестиций в контент для привлечения и удержания подписчиков входит в прямое противоречие с задачей достижения прибыльности. Низкий ARPU Disney+ ($ 6,85) объясняется как наличием большого числа подписчиков в регионах с низкой покупательной способностью (например, Индия), так и активным использованием бандлов (пакетных предложений с Hulu и ESPN+), которые размывают средний чек. Схожая ситуация наблюдается у HBO Max/Max и Paramount+, чьи амбициозные контентные стратегии пока не окупились и привели к операционным убыткам. Amazon Prime Video представляет собой уникальный случай: несмотря на формальный операционный убыток видеосегмента, его высокий ARPU ($ 12,80) и интеграция в экосистему Prime делают его стратегически выгодным инструментом для всей корпорации. Данные таблицы однозначно указывают на то, что путь к прибыльности для большинства сервисов, кроме Netflix, будет лежать через дальнейшую оптимизацию расходов, повышение цен и более активное внедрение рекламных моделей.

Географическое распределение абонентской базы является критическим фактором, определяющим как потенциал дальнейшего роста, так и сложность операционной деятельности. Стратегия международной экспансии позволяет компенсировать насыщение домашних рынков, однако требует значительных инвестиций в локализацию контента и маркетинг, а также адаптации к различным регуляторным и культурным средам (табл. 3).

Анализ региональной структуры подписчиков выявляет существенные различия в стратегиях глобального охвата. Netflix демонстрирует наиболее сбалансированное и диверсифицированное географическое распределение. Его доля в Северной Америке (30,15%) уже не является доминирующей, уступая региону EMEA (33.80%), что свидетельствует об успешной и давно начатой международной экспансии. Значительное присутствие в Латинской Америке и Азиатско-Тихоокеанском регионе подчеркивает его статус глобального лидера, способного адаптироваться к разным рынкам. В отличие от него, Disney+ и Amazon Prime Video все еще сильно зависимы от своего домашнего рынка в Северной Америке, на который приходится 45,30% и 48,75% их подписчиков соответственно. Это указывает как на их силу в данном регионе, так и на относительную незавершенность их глобальной экспансии по сравнению с Netflix.

С точки зрения потенциала роста Азиатско-Тихоокеанский регион (APAC) представляет собой наиболее перспективное, но и наиболее сложное направление. Несмотря на то, что все три сервиса имеют там сопоставимые доли (17–18,5%), этот регион характеризуется огромным культурным разнообразием, доминированием локального контента и более низкой средней платежеспособностью населения, что напрямую влияет на ARPU. Успех в APAC требует не просто перевода голливудских блокбастеров, а масштабных инвестиций в производство местного контента, как это успешно делает Netflix с корейскими дорамами или индийскими фильмами. Для Disney+ и Amazon дальнейшее проникновение на рынки EMEA и APAC будет ключевым фактором роста в ближайшие годы, однако это потребует от них смещения фокуса с североамериканской аудитории и готовности к работе в условиях более низкой маржинальности.

Наконец, стержнем конкурентной борьбы является контентная стратегия. Баланс между дорогостоящим производством эксклюзивного оригинального контента и приобретением прав на лицензированные фильмы и сериалы определяет не только привлекательность сервиса для подписчиков, но и его финансовую модель (табл. 4).

Данные табл. 4 иллюстрируют три различных подхода к формированию контентного предложения. Netflix придерживается агрессивной стратегии с фокусом на оригинальный контент, на который приходится 65,5% его расходов. Эта модель направлена на создание уникального ценностного предложения, которое нельзя найти на других платформах, что снижает отток подписчиков и оправдывает более высокую цену подписки. Однако это также самая рискованная и капиталоемкая стратегия. HBO Max/Max, напротив, исторически опирается на богатое наследие студии Warner Bros., что отражено в более сбалансированном распределении расходов (48,2% – на оригинальный контент и 51,8% – на лицензированный). Его стратегия заключается в предложении «качества, а не количества», что подтверждается меньшим размером библиотеки (3 950 тайтлов) по сравнению с конкурентами, но высокой концентрацией признанных критиками и зрителями хитов.

Amazon Prime Video занимает промежуточную позицию в расходах, но выделяется абсолютно гигантским размером библиотеки (21 500 тайтлов). Это достигается за счет массового лицензирования старого контента, что позволяет создать иллюзию огромного выбора при относительно умеренных затратах на единицу контента. В то же время компания переводит точечные сверхдорогие инвестиции в флагманские оригинальные проекты (например, сериал по «Властелину колец»), чтобы создавать информационные поводы и привлекать новую аудиторию. Анализ показывает, что в индустрии не существует единой выигрышной контентной стратегии. Выбор между объемом и качеством, оригинальным и лицензированным контентом зависит от общей бизнес-модели, целевой аудитории и финансовых возможностей компании. Однако общая тенденция движется в сторону увеличения доли оригинального контента как ключевого дифференцирующего фактора в условиях растущей конкуренции.

Комплексный анализ представленных данных позволяет сделать вывод о системном сдвиге в индустрии стриминга. Интеграция данных из всех четырех таблиц показывает, что замедление роста подписчиков (табл. 1) в развитых регионах (табл. 3) заставляет компании искать новые пути для повышения финансовой эффективности. Этот поиск приводит к пересмотру как моделей монетизации, так и контентных стратегий. Внедрение рекламных тарифов, которое способствовало росту Netflix в 2023 году, является прямым следствием необходимости повышения ARPU (табл. 2) и привлечения более чувствительной к цене аудитории. Операционные убытки большинства игроков (табл. 2) напрямую связаны с огромными расходами на контент (табл. 4), что ставит под сомнение долгосрочную устойчивость модели «рост любой ценой».

Математическая обработка данных выявляет сильную корреляцию между стадией развития сервиса и его финансовыми показателями. Платформы на раннем этапе с высоким CAGR, такие как Paramount+ (табл. 1), неизбежно демонстрируют глубокую операционную убыточность (табл. 2), так как их инвестиции в контент и маркетинг значительно опережают рост выручки. Напротив, зрелый сервис, такой как Netflix, с более низким CAGR, достиг масштаба, позволяющего генерировать стабильную прибыль. Перекрестный анализ таблиц 3 и 2 показывает, что экспансия в регионы с низким ARPU, такие как APAC и LATAM, является палкой о двух концах: она обеспечивает прирост подписчиков, но одновременно оказывает давление на средний доход на пользователя и общую рентабельность, что особенно заметно на примере Disney+.

Синтез данных свидетельствует о формировании трех ключевых стратегических векторов развития. Первый – это диверсификация монетизации. Чистая SVOD-модель уступает место гибридным подходам, сочетающим подписку, рекламу и, возможно в будущем, транзакционные покупки (TVOD). Второй вектор – это рационализация контентных инвестиций. Эпоха «пустых чеков» для продюсеров заканчивается; компании начинают более тщательно подходить к выбору проектов, анализировать их потенциальный ROI и даже лицензировать собственный «оригинальный» контент конкурентам для получения дополнитель-

Таблица 3

Распределение абонентской базы по ключевым регионам (%), конец 2023 г.

| Сервис | Северная Америка (UCAN) | Европа, Ближний Восток и Африка (EMEA) | Латинская Америка (LATAM) | Азиатско-Тихоокеанский регион (APAC) |
|---|---|---|---|---|
| Netflix | 30,15 | 33,80 | 17,55 | 18,50 |
| Disney+ | 45.30, | 25,20 | 12,10 | 17,40 |
| Amazon Prime Video | 48,75 | 31,50 | 8,25 | 11,.50 |

Таблица 4

Структура расходов на контент и объем библиотеки (оценочно), 2023 г.

| Сервис | Доля расходов на оригинальный контент, % | Доля лицензированного контента, % | Приблизительный размер библиотеки (кол-во тайтлов) |
|---|---|---|---|
| Netflix | 65,5 | 34,5 | 6 750 |
| HBO Max/Max | 48,2 | 51,8 | 3 950 |
| Amazon Prime Video | 53,7 | 46,3 | 21 500 |

ного дохода, что было немыслимо несколько лет назад. Третий вектор – это консолидация и партнерства. Высокая стоимость конкуренции и необходимость в обширных контентных библиотеках будут подталкивать рынок к слияниям и поглощениям, а также к созданию пакетных предложений (бандлов) между различными сервисами.

В перспективе конкурентное преимущество будет определяться не просто количеством подписчиков или объемом контентной библиотеки, а способностью платформы эффективно управлять сложной экосистемой. Это включает в себя умение балансировать между различными ценовыми tiers (уровнями подписки), оптимизировать глобальную контентную стратегию с учетом локальных предпочтений (табл. 3 и 4), использовать данные для персонализации предложений и максимизации удержания пользователей, а также эффективно интегрировать рекламные технологии. Победителями в новой фазе стриминговых войн станут не те, кто потратит больше всех, а те, кто сможет построить наиболее гибкую, масштабируемую и экономически устойчивую бизнес-модель.

Проведенное исследование показало, что индустрия стриминговых сервисов вступила в фазу зрелости, ознаменовавшую собой отход от парадигмы экстенсивного роста к модели устойчивого и прибыльного развития. Анализ динамики абонентской базы выявил замедление темпов роста у лидеров рынка в развитых странах и смещение фокуса на международную экспансию в регионы с более сложной экономической конъюнктурой. Финансовые показатели продемонстрировали, что, за исключением Netflix, большинство крупных игроков все еще находятся в режиме значительных инвестиций и не достигли операционной рентабельности, что обусловлено колоссальными расходами на производство и лицензирование контента. Это фундаментальное противоречие между необходимостью инвестировать в контент для удержания аудитории и давлением со стороны инвесторов, требующих прибыльности, стало главным катализатором стратегических изменений в отрасли.

Ключевыми тенденциями, которые будут определять ландшафт рынка в ближайшие годы, являются диверсификация моделей монетизации, в первую очередь за счет массового внедрения более доступных тарифов с поддержкой рекламы, и рационализация контентных стратегий. Компании вынуждены переходить от ковровых инвестиций к более точечному и основанному на данных подходу к производству контента, а также пересматривать политику эксклюзивности, рассматривая лицензирование как важный источник дохода. Будущее стриминговых платформ лежит в построении сложных, многоуровневых экосистем, способных удовлетворить запросы различных сегментов аудитории и обеспечить долгосрочную финансовую стабильность. Успех в этой новой реальности будет зависеть не от абсолютного объема инвестиций, а от гибкости бизнес-модели, эффективности операционного управления и способности создавать уникальную ценность для потребителя в условиях постоянно растущей конкуренции.

Библиографический список


1. Попов А.А. Перспективы развития сервисов интернет. *Математика. Механика*. 2006; № 8: 111–115.
2. *Выборг и сервис: история и перспективы развития*: материалы III научно-практической конференции. Пушкин, 2005.
3. Муленко О.В. Перспективы развития сервиса пассажирских перевозок. Транспорт–2004: труды Всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч. Ростов-на-Дону, 2004: 36–37.
4. Зерщиков Ю.С. Новые направления развития сервисной концепции. *Юридический вестник Ростовского государственного экономического университета*. 2007; № 2: 25–30.
5. Числов Н.Н., Пивоваров Г.В. Исследование путевого развития и продольных профилей грузовых станций. *Проблемы повышения конкурентоспособности железнодорожных перевозок, развития станций и транспортно-складских комплексов*: сборник научных трудов. Ростов-на-Дону, 1996: 32–35.
6. Старостина Т.Г. Тенденции развития современной сервисной экономики. *Власть, бизнес, бизнес-образование: интеграция на пути модернизации*: *посвящается 5-летию программы МВА ЦБО УлГТУ*: материалы II Международной научно-практической конференции. Ульяновск, 2011: 343–347.
7. Морозова Д.А. Особенности маркетинга российских стриминговых видеосервисов. *Молодой ученый*. 2022; № 20 (415): 540–541.
8. Гостева Л.Ф. Специфика развития сервиса в постиндустриальном обществе. *Вузовская наука – региону*. Вологда, 2010: 269–270.
9. Строева Н.В. Современные тенденции развития международной торговли инжиниринговыми услугами. *Эффективные способы и формы модернизации и технологического развития региональной экономики*: материалы VI Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2012: 82–87.
10. Бубуёк В.В., Югай А.В., Ломкова Е.Н. Социальные сети, видеохостинги и стриминговые сервисы. *России – творческую молодёжь*: материалы XV Всероссийской научно-практической студенческой конференции: в 4 т. Камышин, 2022: 112–114.


References


1. Popov A.A. Perspektivy razvitiya servisov internet. *Matematika. Mehanika*. 2006; № 8: 111-115.
2. *Vyborg i servis: istoriya i perspektivy razvitiya*: materialy III nauchno-prakticheskoj konferencii. Pushkin, 2005.
3. Mulenko O.V. Perspektivy razvitiya servisa passazhirskih perevozok. Transport-2004: trudy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 ch. Rostov-na-Donu, 2004: 36-37.
4. Zerschikov Yu.S. Novye napravleniya razvitiya servisnoj koncepcii. *Yuridicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta*. 2007; № 2: 25-30.
5. Chislov N.N., Pivovarov G.V. Issledovanie putevogo razvitiya i prodol'nyh profilej gruzovyh stancij. *Problemy povysheniya konkurentosposobnosti zheleznodorozhnyh perevozok, razvitiya stancij i transportno-skladskih kompleksov*: sbornik nauchnyh trudov. Rostov-na-Donu, 1996: 32-35.
6. Starostina T.G. Tendencii razvitiya sovremennoj servisnoj `ekonomiki. *Vlast', biznes, biznes-obrazovanie: integraciya na puti modernizacii*: *posvyaschaetsya 5-letiyu programmy MVA CBO UlGTU*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ul'yanovsk, 2011: 343-347.
7. Morozova D.A. Osobennosti marketinga rossijskih strimingovyh videoservisov. *Molodoj uchenyj*. 2022; № 20 (415): 540-541.
8. Gosteva L.F. Specifika razvitiya servisa v postindustrial'nom obschestve. *Vuzovskaya nauka – regionu*. Vologda, 2010: 269-270.
9. Stroeva N.V. Sovremennye tendencii razvitiya mezhdunarodnoj torgovli inzhiniringovymi uslugami. *`Effektivnye sposoby i formy modernizacii i tehnologicheskogo razvitiya regional'noj `ekonomiki*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol', 2012: 82-87.
10. Bubuek V.V., Yugaj A.V., Lomkova E.N. Social'nye seti, videohostingi i strimingovye servisy. *Rossii – tvorcheskuyu molodezh'*: materialy XV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj studencheskoj konferencii: v 4 t. Kamyshin, 2022: 112-114.


*Статья поступила в редакцию 22.09.25*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....3

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева***
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ.....5

***А.Н. Томилин***
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ К КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКЕ.....9

***С.И. Панькина, Е.В. Хекерт, М.Н. Лютикова***
МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ.....13

***М.Л. Сомко***
ГЕНЕЗИС ЭТАПОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ.....19

***Ван Мэнмэн***
ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ: ОСОБЕННОСТИ, ТРУДНОСТИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА МГУ-ППИ В ШЭНЬЧЖЭНЕ).....23

***Ю.В. Гуменникова, Ф.Р. Ахмадуллин***
РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА».....26

***А.Н. Колобов***
ОЛИМПИАДЫ ПО МАТЕМАТИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....29

***З.В. Масаева***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЧЕЧНЕ.....32

***М.А. Слепнева***
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ТЕХНИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....35

***А.М. Кашевская, Е.Ю. Нарусова***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....40

***А.М. Магомедгаджиева, Ш.С. Гаджиагаев***
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ АЛГЕБРЫ И НАЧАЛА МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 10–11 КЛАССОВ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....42

***Е.В. Черненко, И.В. Феттер, Э.Р. Диких***
ПОДГОТОВКА СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ: МОДЕЛИ И ФАКТОРЫ ВЫБОРА.....45

***Гуань Сюцзюань, Чжан Ваньци***
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН НЕВЫСОКОКАЧЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ.....48

***Ю.А. Борисенко***
ОЦЕНКА УРОВНЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....51

***Н.А. Глузман***
МОТИВАЦИЯ И ДЕМОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК РЕГУЛЯТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА.....54

***С.Н. Томилина***
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА.....58

***А.В. Стафеева, И.Ю. Бурханова***
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....62

***В.Ф. Тенищева, Ю.С. Кузнецова***
ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНУЮ ПОДГОТОВКУ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА.....66

***Я.Г. Кирк***
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ.....69

***И.С. Кобозева***
ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СУБЪЕКТА МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ПОТРЕБНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ.....72

***А.И. Ускова***
ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....75

***Э.Ф. Амирова, В.А. Шепилова, Е.Ф. Сердюкова***
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА: ИННОВАЦИОННЫЕ РЕШЕНИЯ.....78

***Л.Г. Богославец, Н.П. Сазонова***
ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ АКТУАЛЬНЫМ АСПЕКТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....81

***Т.А. Борзова***
НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОТ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫХ К СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫМ МОДЕЛЯМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....86

***Н.И. Боциева, М.М. Голованова, З.К. Бгуашева***
ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДИКИ РЕАЛИЗАЦИИ.....89

***М.Н. Бочарова***
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ВЫЗОВЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ.....93

***Е.А. Быкова, С.В. Истомина***
ФАКТОРЫ РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: ВОЗРАСТНАЯ И ПОЛОВАЯ СПЕЦИФИКА.....97

***А.П. Вяткин, К.З. Кафарова, А.С. Данилова***
ВЛИЯНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СТИЛЯ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕШНОСТЬ И ВОВЛЕЧЁННОСТЬ СТУДЕНТОВ.....101

***Ю.К. Кижнер***
РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ: КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРИЯ.....104

***С.М. Куницына***
ВОИНСКИЙ ДОЛГ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....107

***С.П. Ломов, Чжу Сяохуэй***
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЛЛЮСТРАЦИИ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: РОССИЙСКИЕ И КИТАЙСКИЕ ПОДХОДЫ.....109

***А.Д. Николаева, Е.Н. Неустроева***
СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ XVIII – НАЧАЛА XX ВЕКА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....113

***Р.Р. Туктаров***
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МОРСКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....115

***Б.В. Сергеева, Г.Ж. Микерова, Д.Д. Жажева***
ФОРМИРОВАНИЕ «ЖЕСТКИХ» И «ГИБКИХ» НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....119

***А.О. Турилова, В.О. Зинченко***
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ТЕЛЕЖУРНАЛИСТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....123

***А.Р. Фатыхов***
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ В ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....127

***М.А. Абдурахманова***
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....130

***М.А. Баукова***
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....132

***Д.И. Гасанова***
МЕТОДЫ, ФОРМЫ И СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РОССИЙСКУЮ МОЛОДЁЖЬ.....135

***А.А. Иванцов, М.Н. Курочкина, В.М. Гребенникова***
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА.....137

***Е.В. Лобанова***
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭВОЛЮЦИЯ ИЛИ ДЕГРАДАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ.....140

***З.Ш. Магомедова***
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПАТРИОТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....143

***А.М. Мирзоева***
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....145

***Н.З. Мунгиева***
СОЦИАЛЬНЫЕ И МЕДИАРЕСУРСНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....147

***С.В. Пивнева, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина***
РОЛЬ ПРОЦЕССНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ АСПИРАНТОВ....149

***В.А. Пивоваров, Е.П. Комаровская***
ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПЕРСОНИФИКАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ....153

***Н.А. Рачковская, А.А. Панина***
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ....155

***Н.М. Романенко***
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ МАГИСТРАНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИИ....158

***Л.А. Саенко, А.Ю. Котельников***
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....161

***Т.В. Шушара, С.П. Ревенко, О.Н. Усатенко***
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ....165

***М.Х. Абдуев, И.А. Полякова, О.В. Андреева***
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ....169

***Х.М. Акиева, К.И. Базуева***
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ....172

***А.В. Аржановская***
НЕЙРОИНСТРУМЕНТЫ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД....174

***Н.В. Бабкина***
ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ....177

***Е.В. Димова, С.В. Абрамова***
ДИАГНОСТКА СФОРМИРОВАННОСТИ БАЗОВЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ»....179

***С.И. Колодезникова***
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....182

***С.Э. Мартынова, Т.Б. Лаврова, С.А. Еварович***
СТРАТЕГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФРАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ЛИДЕРОВ ГОССЕКТОРА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ДЛЯ РЕШЕНИЯ РОССИЙСКИХ ЗАДАЧ....184

***М.А. Филиппова***
ОСОБЕННОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА....191

***М.С. Храбовская***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА КАК МЕТОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ....194

***Э.А. Николаева***
ЗНАЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ....197

***К.Н. Фирсов***
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ШКОЛЬНОГО ЛАГЕРЯ....200

***А.Ш. Шахманова, Н.А. Рачковская***
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....203

***Т.П. Аванесова, А.К. Алексанян***
К ВОПРОСУ О ЛОЖНЫХ ДАННЫХ В ЦИФРОВОМ СЛЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ И МЕТОДИКЕ ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ....205

***Т.Ф. Терских, А.М. Литовкина***
ИГРА СЛОВ И СМЫСЛОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ....209

***Е.В. Федосенко***
МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УЗБЕКИСТАНЕ....213

***Л.А. Шибанкова***
РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ....217

***Юе Сюе***
АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА....220

***В.Д. Васильева***
ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ....223

***Е.Н. Елина***
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОМПОНЕНТ В УЧЕБНОМ ФРЕЙМОВОМ СЛОВАРЕ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ....226

***Л.С. Зникина, В.А. Райс***
КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....229

***О.В. Марьина, Е.А. Худенко***
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН....232

***Н.О. Николов***
РОЛЬ ЧУВСТВА ЮМОРА ЧЛЕНОВ НАУЧНОГО КОЛЛЕКТИВА В ОРГАНИЗАЦИИ ИХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....235

***Т.С. Рогожина, В.М. Дронов***
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОТ ВАКУУМНОГО ДИОДА ДО МАГНЕТРОНА СВЧ-ПЕЧИ», РЕАЛИЗУЕМЫЙ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ....237

***Хэ Сяои, А.В. Торопова***
МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ УЧЕНИКОВ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА....241

***Н.В. Бутенко***
ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАН-ПАТРИОТОВ РОССИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ....245

***Ван Цзюань, Чжан Ин***
ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ИЗ КИТАЯ....248

***О.Ю. Дигтяр***
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ....251

***Дун Фуи, Чжао Мэнянь***
МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ КАК ПРОСТРАНСТВЕ ПУБЛИЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....253

***А.Р. Манаева***
ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ИДЕЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ....256

***Ю.В. Молодцева, С.М. Шепель***
ОБ УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ....258

***Ян Боюань***
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЩЕНИЯ К ТВОРЧЕСТВУ СЯНЬ СИНХАЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ....263

***Е.М. Дорофеев***
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКОВ МОРСКИХ ВУЗОВ: МЕТОДОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА....268

***Д.Ж. Адилова, М.И. Васильева***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ УЗБЕКСКИХ ШКОЛЬНИКОВ....270

***С.Я. Ачмизова***
ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СВЕТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ....274

***Ф.У. Базаева, Г.С.-Х. Дудаев, Ю.В. Сорокопуд***
СТРАТЕГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ....277

***А.Р. Джиоева, О.Ф. Джиоева***
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР....280

***К.С. Дибирова, З.Н. Исмаилова***
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ....283

***Г.П. Жиркова***
СУЩНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ....285

***А.Н. Магомедова***
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА....287

***М.В. Петрова***
МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ....290

***С.А. Хазова, А.М. Трещев, Б.В. Кайгородов***
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ САМОЗАНЯТОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....293

***Т.В. Шушара, Т.В. Левченко, Е.А. Пискун***
ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕРЕЗ РАБОТУ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ (НА ПРИМЕРЕ НОВЫХ РЕГИОНОВ РФ) ....296

***П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, Т.В. Вилейто, Р.И. Попова***
ПОДГОТОВКА И ЗАЩИТА ВКР КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....300

***Т.Д. Богачанова***
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ....305

***В.В. Завражнов***
ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ», НАПРАВЛЕННОСТЬ (ПРОФИЛЬ) «ЭКСКУРСИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ», В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕНДОВ.....308

***Л.Г. Медведев, Цзинь Юйхань***
О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КИТАЙСКИХ ШКОЛАХ ....311

***А.В. Никольская***
ФРАКТАЛЬНАЯ ПРИРОДА РОССИЙСКОГО ПАТРИОТИЗМА ....314

***М.И. Северьянова***
КОЛЛОКВИУМ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА» ....317

***З.И. Тюмасева, Е.С. Гладкая, И.Л. Орехова***
МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЗДАНИЮ БЕЗОПАСНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....318

***П.М. Алексеева***
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ....323

***Д.А. Бисерова, И.И. Прошина***
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА.....325

***З.А. Магомеддибирова, Н.И. Соколова, Ю.В. Сорокопуд***
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ....330

***Е.А. Никитина, Е.Л. Федотова, О.И. Бычкова***
ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА: КЛЮЧ К ОСОЗНАННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ....334

***Л.Н. Сабанчиева***
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ...337

***А.С. Серёдкина, М.Г. Голубчикова***
ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ВОПРОСАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ....339

***Д.М. Хучбарова***
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ВОЕННОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ....342

***К.В. Эсеккуев, С.Т. Эзиева***
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА....346

***Чжан Сянь, Бу Мэнвэй***
ИССЛЕДОВАНИЕ О ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ КИТАЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ДОСТИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ....348

***А.А. Коренев***
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА И РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....353

***В.Ю. Одинцов, Л.А. Оганнисян***
ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ВУЗА ....355

***Х.Э. Мамалова, А.О. Плиева, З.М. Ужахова***
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....358

***С.М. Дзидзоева, А.Б. Токаева***
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ ПО УХОДУ И ПРИСМОТРУ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ЗАНЯТОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ....361

***С.Р. Биджиева***
ДОСТУПНОСТЬ ТЕКСТА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЕГО ПОНИМАНИЯ В АУДИТОРИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ: ДИАЛЕКТИКА ЯЗЫКОВОГО И СМЫСЛОВОГО АСПЕКТОВ....364

***Сунь Лили***
ИНТЕГРАЦИЯ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ....366

***И.В. Гордеева***
АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО КУРСА БИОЛОГИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИНТЕРЕСА И УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОНКРЕТНЫХ ТЕМ СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА....370

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

***С.Х. Шихалиева***
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ НАУЧНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) ....374

***Г.Ш. Чамсединова***
ДЕТАЛЬ И ПОДТЕКСТ В ПОЭТИКЕ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ М. АТАБАЕВА....376

***А.В. Степанова, О.В. Эпштейн***
РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТАКТИК В СИТУАЦИИ СЕМЕЙНОГО КОНФЛИКТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....379

***А.А. Чернобров, А.А. Оладеле***
ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: АРГУМЕНТЫ В ПОЛЬЗУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....382

***Т.В. Нужная***
ТРАНСФОРМАЦИЯ БИБЛЕЙСКОГО МИФА В РАССКАЗЕ П. БУЛЯ «КОГДА НЕ ВЫШЛО У ЗМЕЯ» ....384

***Д.Р. Хайруллин***
О СУЩНОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОГО ИНДЕКСА В ТЕМБРАЛЬНОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА....387

***Л.В. Суслова***
ОБРАЗНЫЕ КОННОТАЦИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «ЖЕЛТЫЙ» И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНОВ, РАЗМЕЩЕННЫХ НА ОДЕЖДЕ)....389

***Р.Ш. Халидова***
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КАРАТИНСКОЙ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ....394

***И.В. Борисова***
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКСПРЕССИВНОЙ ЛЕКСИКИ ГЕРОЕВ АНИМАЦИОННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЕРИАЛОВ....397

***Е.Н. Рымарева***
К ВОПРОСУ О ПРОТОТИПЕ ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»....400

***Е.Н. Корзова***
КОНВЕРГЕНЦИЯ ТЕКСТОВЫХ СВЯЗЕЙ В СТРУКТУРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА ....403

***К.С. Мышлакова, С.А. Осокина***
ВИДЫ ТЕМА-РЕМАТИЧЕСКОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ПУБЛИКАЦИЕЙ И КОММЕНТАРИЕМ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ....405

***Е.Л. Проскурнова, Н. Чэнь, Л.О. Алгави***
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В КИТАЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ: СПЕКТР ПРИМЕНЕНИЯ, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ....408

***Дэн Голун***
КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ ЭВЕНКОВ СЕВЕРО-ВОСТОКА КИТАЯ И АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЭТНОГРАФИИ XX В. .....412

***Е.А. Титова***
НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕДИАДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ САЙТА КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)....415

***Цай Дань***
ПРИРОДНЫЕ ОБРАЗЫ В ПОЭЗИИ Б. АХМАДУЛИНОЙ ....418

***О.С. Наумчик***
КОНЦЕПЦИЯ МНОГОМИРИЯ В КОСМОЛОГИИ «КОЛЕСА ВРЕМЕНИ» Р. ДЖОРДАНА....421

***Е.В. Валюлина, А.Г. Милюков***
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕДИАИНТЕГРАЦИИ В СФЕРЕ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ....424

***Н.Б. Даржаева***
ОПИСАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИЙ В ПОВЕСТИ Х. НАМСАРАЕВА «ЦЫРЕМПИЛ» ....428

***А.В. Корзун***
ПОНЯТИЯ «ЭМОТЕМА» И «ЭМОТИВНОСТЬ» ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА .....431

***Т.В. Корнаухова***
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ИРОНИИ И САРКАЗМА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ РЕЧЕЙ И ДЕБАТОВ Д. ТРАМПА .....434

***О.Д. Пастухова***
ВЕРБАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОФИЦИАЛЬНОГО САЙТА НИАГАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ОНТАРИО.....436

***Н.Г. Пердана***
ЯЗЫКОВОЙ КОНТАКТ – ФАКТОР, УСКОРЯЮЩИЙ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ АНГЛИЙСКОГО В ИНДОНЕЗИЙСКИЙ ЯЗЫК .....439

***М.З. Рашидова***
ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНДИВИДУУМА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ .....441

***Э.З. Сантуева, С.Х. Гасанова, Д.А. Рамазанова***
ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....443

***Б.Д. Хайле***
ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИДИОСТИЛЯ ЭФИОПСКИХ ПОЛИТИКОВ.....446

***Цзюй Чуаньтин, Гуань Сюцзюань***
ТЕОРИЯ ДЕЙСТВИЯ КОГНИТИВНОГО КОНТЕКСТА В КИТАЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ КИНО И ТЕЛЕПЕРЕДАЧ .....449

***Б.Х. Хаитматов, Г.Р. Абдуллина***
АББРЕВИАЦИЯ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА.....452

***Э.П. Аргунеев***
АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРВИЧНОГО ВОСПРИЯТИЯ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ.....454

***Х.В. Султанбаева, Г.М. Гимашева***
КОНЦЕПТ «ТУЙ» («СВАДЬБА») В БАШКИРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....456

***Сюн Чанван***
«НЕДОВОЛЬСТВО СОБОЙ» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....458

***Е.В. Терентьева, Е.Б. Павлова***
ПРИНЦИПЫ И НОРМЫ МЕДИАЭТИКИ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....462

***Т.Г. Рабенко, А.Д. Чардынцева***
КОРПОРАТИВНЫЙ САЙТ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ГИПЕРЖАНР (НА МАТЕРИАЛЕ АДВОКАТСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ) .....465

***Ши Лу***
СЕМАНТИКА ОБРАЗОВ ЖИВОТНЫХ В МАНТИЧЕСКИХ РИТУАЛАХ: РУССКИЕ ПОДБЛЮДНЫЕ ПЕСНИ.....470

***М.А. Бородина, А.Ю. Пыхтина***
ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ПЕРЕВОДА ДРЕВНЕГО КИТАЙСКОГО ТРАКТАТА ШАНЬ ХАЙ ЦЗИН С КЛАССИЧЕСКОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК .....474

***Д.В. Козловский, Э.В. Нерсесова, Е.В. Овчинникова***
ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: АНАЛИЗ МОДУСНЫХ КАТЕГОРИЙ В МЕДИАДИСКУРСЕ .....476

***Самира Кешаварз, Мохаммад Реза Мохаммади, Махбубех Алияри Шорехдели***
ИНФИНИТИВ В ФУНКЦИИ СКАЗУЕМОГО И ОПРЕДЕЛЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....480

***А.С. Исаева, М.И. Мугидова, У.Ш. Арсланбекова***
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....483

***Лю Ян***
ПАРЕМИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ВРЕМЕНА ГОДА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ .....486

***Т.Н. Малиновская***
ОПЫТ ТЕКСТОДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛЫХ СТИХОТВОРНЫХ ФОРМ .....489

***К.А. Сат***
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В УЧЕБНО-НАУЧНОМ ТЕКСТЕ .....492

***И.И. Пеньковская, Ю.В. Сложеникина***
ОККАЗИОНАЛИЗМЫ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ СЛОВА СЕРГЕЯ ЭЙЗЕНШТЕЙНА.....493

***И.В. Степанова***
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ МАССМЕДИЙНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ .....497

***Чжэн Гуанцзе***
ТАБУИРОВАННЫЕ ТЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....501

***У.У. Гасанова, С.Э. Эдилов***
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНОГО СОСТАВА ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ЧЕЧЕНСКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ.....503

***Н.Н. Новикова***
ОСОБЕННОСТИ ТРАКТОВКИ ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОМПЛЕКСА Э.Т.А. ГОФМАНА В РОМАНЕ ДАНИЭЛЯ КЕЛЬМАНА «Я И КАМИНСКИЙ» .....506

***Т.Б. Кузнецова***
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ К.Г. ПАУСТОВСКОГО .....509

***М.А. Дубова***
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЕКЦИИ ОБРАЗА РОССИИ В РОМАНЕ Б.А. ПИЛЬНЯКА «МАШИНЫ И ВОЛКИ».....511

***Е.С. Ермишина***
АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРЯМОЙ И КОСВЕННОЙ РЕЧИ В ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ С УЧЕТОМ ВЛИЯНИЯ КОНТЕКСТА И ВЕЖЛИВОСТИ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ .....513

***Г.А. Менщикова***
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В. ПУТИНА И Д. ТРАМПА.....517

***Ю.В. Шуйская, М.В. Калашникова***
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА РЕАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В КИНОДИСКУРСЕ.....519

***Э.Х. Манкиева***
ЖЕНСКАЯ СУБКУЛЬТУРА СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XIX ВЕКА.....522

***А.А. Хадзиева***
К ВОПРОСУ ОБ ИДЕЙНО-ОБРАЗНОМ СОДЕРЖАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ .....524

***О.Е. Чернова, М.Р. Шаймарданова, Л.А. Ахметова***
НАРУШЕНИЕ МАКСИМ Г.П. ГРАЙСА ДЛЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ФРЕЙМИНГА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ ..526

***Ши Дунмэй, Сунь Лили***
ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ МОТИВОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В РОМАНАХ ФЕДОРА ДОСТОЕВСКОГО И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ .....529

***Ян Цинмяо, Чжэн Юнван***
ПОЭТИКА ГОРОДСКОГО И СЕЛЬСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РАССКАЗАХ В. ШУКШИНА.....533

***Н.А. Волкова, С.И. Драчева, Т.Н. Юрченко***
ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ МИКРОКОНЦЕПТА «ВНЕШНИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖЕНЩИНЫ» В ТЕКСТАХ РУССКИХ СКАЗОК.....536

***Чэнь Шици***
ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕНДОВ РАЗВИТИЯ СТРИМИНГОВЫХ СЕРВИСОВ.....541

ALPHABETICAL INDEX ..... 3

## SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

### PEDAGOGICAL STUDIES

***Rabadanov M.Kh., Aliyeva B.Sh.***
SOCIO-PEDAGOGICAL WORK ON THE ORGANIZATION OF FAMILY EDUCATION OF YOUTH IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS ..... 5

***Tomilin A.N.***
MODELING OF THE PROCESS OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN CADETS FOR CONVENTIONAL TRAINING ..... 9

***Pankina S.I., Khekert E.V., Lyutikova M.N.***
METHODOLOGY OF USING COMPUTER SYSTEMS IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICS AT UNIVERSITY ..... 13

***Somko M.L.***
GENESIS OF THE STAGES OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE IN RUSSIA ..... 19

***Wang Mengmeng***
TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION TO CHINESE STUDENTS AT THE BEGINNER LEVEL: FEATURES, DIFFICULTIES AND WAYS TO OVERCOME THEM (WITH REGARD TO SHENZHEN MSU-BIT UNIVERSITY) ..... 23

***Gumennikova Yu.V., Akhmadullin F.R.***
DEVELOPMENT AND APPLICATION OF A CUMULATIVE SYSTEM FOR ASSESSING THE KNOWLEDGE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE DISCIPLINE "MATHEMATICS" ..... 26

***Kolobov A.N.***
MATHEMATICS OLYMPIADS AT THE PRESENT STAGE OF EDUCATION. ..... 29

***Masaeva Z.V.***
PEDAGOGICAL BARRIERS TO THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION AND WAYS TO OVERCOME THEM IN CONDITIONS OF MULTICULTURAL PEDAGOGY IN CHECHNYA ..... 32

***Slepneva M.A.***
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION BY MODERN TECHNICAL MEANS AS A COMPONENT OF EDUCATION ..... 35

***Kashevskaya A.M., Narusova E.Yu.***
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS IN THE MULTICULTURAL SPACE OF THE RUSSIAN TECHNICAL UNIVERSITY ..... 40

***Magomedgadjieva A.M., Gadjiakaev Sh.S.***
METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING COMPLEX NUMBERS IN THE SCHOOL COURSE OF ALGEBRA AND BEGINNINGS OF MATHEMATICAL ANALYSIS IN 10-11 CLASSES OF INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS ..... 42

***Chernenko E.V., Fetter I.V., Dikikh E.R.***
TRAINING OF A DIRECTOR'S ADVISOR FOR EDUCATION IN A UNIVERSITY: MODELS AND SELECTION FACTORS ..... 45

***Guan Xiujuan, Zhang Wanqi***
STUDY ON THE REASONS FOR LOW-QUALITY TRANSLATIONS BY RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS ..... 48

***Borisenko Yu.A.***
ASSESSMENT OF THE LEVEL OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF YOUTH IN THE CONTEXT OF PATRIOTIC EDUCATION ..... 51

***Gluzman N.A.***
MOTIVATION AND DEMOTIVATION OF FUTURE EDUCATORS AS REGULATORS OF PROFESSIONAL CHOICE ..... 54

***Tomilina S.N.***
METHODOLOGICAL APPROACHES TO STATE AND PATRIOTIC EDUCATION OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS ..... 58

***Stafeeva A.V., Burhanova I.Yu.***
THEORETICAL SUBSTANTIATION OF MAKING UP A MODEL OF PERSONAL DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL PHYSICAL EDUCATION ..... 62

***Tenisheva V.F., Kuznetsova Yu.S.***
IMPLEMENTATION OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MARINE SPECIALISTS ..... 66

***Kirk Ya.G.***
ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WHEN PERFORMING LABORATORY WORK IN PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY BASED ON AN ACTIVITY-BASED APPROACH TO TEACHING ..... 69

***Kobozeva I.S.***
FORMATION OF THE HISTORICAL MEMORY OF THE SUBJECT OF THE MUSICAL AND EDUCATIONAL PROCESS AS THE NEED TO DEVELOP SOCIETY AND PERSONALITY ..... 72

***Uskova A.I.***
TEACHING GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TRAINING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS ..... 75

***Amirova E.F., Shepilova V.A., Serdyukova E.F.***
MODELLING THE EDUCATIONAL PROCESS BASED ON THE THEORY OF ACTIVITY-BASED APPROACH: INNOVATIVE SOLUTIONS ..... 78

***Bogoslavets L.G., Sazonova N.P.***
THE EXPERIENCE OF TEACHING TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS RELEVANT ASPECTS OF PEDAGOGICAL DESIGN ..... 81

***Borzova T.A.***
MENTORING IN EDUCATION: TRANSFORMATION FROM SUBJECT-OBJECT TO SUBJECT-SUBJECT MODELS OF INTERACTION ..... 86

***Botsieva N.I., Golovanova M.M., Bguasheva Z.K.***
GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION: PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND METHODS OF IMPLEMENTATION ..... 89

***Bocharova M.N.***
THE DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ECONOMICS STUDENTS: CHALLENGES AND LIMITATIONS ..... 93

***Bykova E.A., Istomina S.V.***
RISK FACTORS OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS: AGE AND GENDER SPECIFICITY ..... 97

***Vyatkin A.P., Kafarova K.Z., Danilova A.S.***
THE INFLUENCE OF TEACHING STYLE ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE AND ENGAGEMENT ..... 101

***Kizhner Yu.K.***
DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE: THE KEY COMPETENCE OF A MODERN HUMANITARIAN ..... 104

***Kunitsyna S.M.***
MILITARY DUTY OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES AS A PERSONAL EDUCATION ..... 107

***Lomov S.P., Zhu Xiaohui***
THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF ILLUSTRATION IN CHILDREN'S LITERATURE: RUSSIAN AND CHINESE APPROACHES ..... 109

***Nikolaeva A.D., Neustroeva E.N.***
THE FORMATION OF GENERAL EDUCATION IN YAKUTIA XVIII – EARLY XX CENTURY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS ..... 113

***Tuktarov R.R.***
MODERN TRENDS IN MARINE PROFESSIONAL EDUCATION ..... 115

***Sergeeva B.V., Mikerova G.Z., Zhazheva D.D.***
FORMATION OF "HARD SKILLS" AND "SOFT SKILLS" IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION ..... 119

***Turilova A.O., Zinchenko V.O.***
FORMING THE READINESS OF FUTURE TV JOURNALISTS FOR PROJECT ACTIVITIES: RESEARCH RESULTS ..... 123

***Fatykhov A.R.***
MODERN TRENDS IN TEACHING GRAMMAR IN A FOREIGH LANGUAGE ..... 127

***Abdurakhmanova M.A.***
STORY ROLE-PLAYING DIDACTIC POSSIBILITIES IN THE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN ..... 130

***Baukova M.A.***
PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES ..... 132

***Gasanova D.I.***
METHODS, FORMS AND MEANS OF NEGATIVE INFORMATION IMPACT ON RUSSIAN YOUTH PREVENTION ..... 135

***Ivantsov A.A., Kurochkina M.N., Grebennikova V.M.***
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING AN INTEGRATED PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL SPACE FOR TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF TOURISM ..... 137

***Lobanova E.V.***
INCLUSIVE EDUCATION: EVOLUTION OR DEGRADATION OF THE SYSTEM OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN RUSSIA ..... 140

***Magomedova Z.Sh.***
THE STRUCTURE AND CONTENT OF MANIPULATIVE TECHNOLOGIES INFLUENCING THE RUSSIAN YOUTH PATRIOTIC CONSCIOUSNESS ..... 143

***Mirzoeva A.M.***
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN MANAGERIAL PERSONNEL IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM ..... 145

***Mungieva N.Z.***
SOCIAL AND MEDIA RESOURCE FACTORS IN THE FORMATION OF RUSSIAN YOUTH PATRIOTIC CONSCIOUSNESS ..... 147

***Pivneva S.V., Grebennikova V.M., Nikitina N.I.***
THE ROLE OF PROCESS MODELING IN THE IMPLEMENTATION OF A POLYPARADIGMATIC APPROACH TO PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONALIZATION OF POSTGRADUATE STUDENTS ..... 149

***Pivovarov V.A., Komarovskaya E.P.***
RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE OF PERSONIFICATION/INDIVIDUALIZATION IN THE OPEN EDUCATION SYSTEM ..... 153

***Rachkovskaya N.A., Panina A.A.***
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL ..... 155

***Romanenko N.M.***
DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF UNIVERSITY MASTER STUDENTS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL TRAINING FOR THE PROFESSION ..... 158

***Saenko L.A., Kotelnikov A.Yu.***
INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMING PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION ..... 161

***Shushara T.V., Revenko S.P., Usatenko O.N.***
MODERN APPROACHES TO TRAINING FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE RUSSIAN FEDERATION ..... 165

***Abduev M.Kh., Polyakova I.A., Andreeva O.V.***
EDUCATIONAL MODEL OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS ..... 169

***Akieva Kh.M., Bazueva K.I.***
DECORATIVE AND APPLIED ARTS AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' AESTHETIC CULTURE ..... 172

***Arzhanovskaya A.V.***
NEURAL TOOLS IN THE DESIGN OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: A PSYCHOSEMANTIC APPROACH ..... 174

***Babkina N.V.***
TOOLS FOR ASSESSING PERSONAL RESULTS OF THE EDUCATION PROGRAM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES ..... 177

***Dimova E.V., Abramova S.V.***
DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF BASIC LOGICAL ACTIONS OF STUDENTS IN THE SUBJECT "FUNDAMENTALS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE HOMELAND" ..... 179

***Kolodeznikova S.I.***
THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE PHYSICAL CULTURE OF A PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION ..... 182

***Martynova S.E., Lavrova T.B., Evarovich S.A.***
STRATEGIC MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC SECTOR MANAGERS AND LEADERS: FOREIGN EXPERIENCE FOR SOLVING RUSSIAN TASKS ..... 184

***Filippova M.A.***
FEATURES OF BLENDED LEARNING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS ..... 191

***Khrabovskaya M.S.***
USING SOCIAL MENTORING AS METHOD OF THE PEDAGOGICAL SISTEM TO ADAPT THE BENAVIOR OF ORPHANS ..... 194

***Nikolaeva E.A.***
THE IMPORTANCE OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FOR THE PROFESSIONAL REALIZATION OF GRADUATES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES ..... 197

***Firsov K.N.***
MENTORING AS A MEANS OF DEVELOPING SUBJECTIVITY TEENAGERS IN A SUMMER SCHOOL CAMP ..... 200

***Shakhmanova A.Sh., Rachkovskaya N.A.***
IMPROVING CRITERIA FOR MEASURING AND EVALUATING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION ..... 203

***Avanesova T.P., Aleksanian A.K.***
ON THE ISSUE OF FALSE DATA IN THE DIGITAL FOOTPRINT OF STUDENTS AND METHODS OF IDENTIFYING THEM IN THE EDUCATIONAL PROCESS ..... 205

***Terskikh T.F., Litovkina A.M.***
THE GAME OF WORDS AND MEANINGS: INTEGRATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS INTO TEACHING RUSSIAN TO FOREIGNERS AT THE INITIAL STAGE ..... 209

***Fedosenko E.V.***
MOTIVATIONAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UZBEKISTAN ..... 213

***Shibankova L.A.***
DEVELOPMENT OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION IN A MODERN UNIVERSITY: THE STRUCTURAL MODEL ..... 217

***Yue Xue***
ANALYSIS OF THE TRANSFORMATION OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES ..... 220

***Vasilyeva V.D.***
THE HUMANITARIAN COMPONENT OF ENGINEERING TRAINING IN RUSSIA: PRESENT AND FUTURE ..... 223

***Elina E.N.***
PROFESSIONALLY ORIENTED COMPONENT IN LEARNER'S FRAME DICTIONARY FOR CHINESE STUDENTS ..... 226

***Znikina L.S., Rays V.A.***
COMPONENTS OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE FORMATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES ..... 229

***Maryina O.V., Khudenko E.A.***
LINGUOCULTUROLOGICAL AND INTEGRATIONAL APPROACHES TO TEACHING STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE BASED ON LITERARY TEXTS IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN ..... 232

***Nikolov N.O.***
THE ROLE OF THE SENSE OF HUMOR OF THE MEMBERS OF THE SCIENTIFIC TEAM IN THE ORGANIZATION OF THEIR JOINT ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION ..... 235

***Rogozhina T.S., Dronov V.M.***
EDUCATIONAL AND COGNITIVE PROJECT "FROM A VACUUM DIODE TO A MICROWAVE OVEN MAGNETRON", IMPLEMENTED WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT-BASED LEARNING CONCEPT ..... 237

***He Xiaoyi, Toropova A.V.***
METHODOLOGICAL TRAINING OF A TEACHER-MUSICIAN TO DEVELOP MUSICAL ABILITIES OF CHINESE STUDENTS IN THE PIANO CLASS CONSIDERING THE ETHNOCULTURAL COMPONENT ..... 241

***Butenko N.V.***
DIDACTIC GUIDE AS A MEANS OF EDUCATION OF CITIZENS – PATRIOTS OF RUSSIA IN PRESCHOOL AGE ..... 245

***Wang Juan, Zhang Ying***
TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR CHINESE STUDENTS ..... 248

***Digtyar O.Yu.***
TEACHING STUDENTS UNDERSTANDING CULTURAL DIFFERENCES THROUGH ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN THE FRAMEWORK OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION ..... 251

***Dong Fuyi, Zhao Mengyan***
MECHANISMS FOR THE FORMATION OF CULTURAL IDENTITY IN THE ART MUSEUM AS A SPACE OF PUBLIC EDUCATION ..... 253

***Manaeva A.R.***
TRANSDISCIPLINARY AS AN IDEA FOR ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES IN TECHNOLOGICAL DISCIPLINES ..... 256

***Molodtseva Yu.V., Shepel S.M.***
ON CONDITIONS FOR ORGANIZING WORKING EDUCATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT MODERN SCHOOL ..... 258

***Yang Boyuan***
CONTEMPORARY PRACTICES OF ENGAGING WITH XIAN XINGHAI'S CREATIVE LEGACY IN CHINA'S MUSIC EDUCATION ..... 263

***Dorofeev E.M.***
FORMATION OF THE ECONOMIC CULTURE OF GRADUATES OF MARITIME UNIVERSITIES: METHODOLOGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATION ..... 268

***Adilova D.Zh., Vasilyeva M.I.***
PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE TO UZBEK SCHOOLCHILDREN ..... 270

***Achmizova S.Ya.***
INNOVATIVE PEDAGOGICAL VALUES WITHIN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION ..... 274

***Bazaeva F.U., Dudaev G.S.-Kh., Sorokopud Yu.V.***
STRATEGY OF INTERACTION OF THE TEACHER WITH STUDENTS IN MIXED LEARNING CONDITIONS ..... 277

***Dzhioeva A.R., Dzhioeva O.F.***
FORMATION OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS BY MEANS OF DIDACTIC GAMES ..... 280

***Dibirova K.S., Ismailova Z.N.***
OPPORTUNITIES FOR USING VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS ..... 283

***Zhirkova G.P.***
THE MEANING, PRINCIPLES AND FUNCTIONS OF THE CULTURAL APPROACH IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION ..... 285

***Magomedova A.N.***
THE STRUCTURE AND CONTENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS BIOETHICAL CULTURE ..... 287

***Petrova M.V.***
A MODEL OF NETWORK INTERACTION IN TECHNOLOGICAL EDUCATION ..... 290

***Khazova S.A., Treshchev A.M., Kaygorodov B.V.***
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR OPTIMIZING THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF SELF-EMPLOYED YOUTH IN CONDITIONS OF INFORMAL EDUCATION ..... 293

***Shushara T.V., Levchenko T.V., Piskun E.A.***
FORMING HUMAN RESOURCES THROUGH WORKING WITH TALENTED CHILDREN (WITH REFERENCE TO THE NEW REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION) ..... 296

***Stankevich P.V., Abramova V.Yu., Vileyto T.V., Popova R.I.***
THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR HEALTH-SAVING ACTIVITIES ..... 300

***Bogachanova T.D.***
FEATURE FILMS AS THE IMPLEMENTATION OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ..... 305

***Zavrazhnov V.V.***
OPPORTUNITIES FOR IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR STUDENTS OF "TOURISM", DIRECTION (PROFILE) "EXCURSION ACTIVITY," IN THE CONTEXT OF MODERN TRENDS ..... 308

***Medvedev L.G., Jin Yuhan***
ON THE SPECIFICS OF TEACHING DRAWING TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN CHINESE SCHOOLS ..... 311

***Nikolskaya A.V.***
THE FRACTAL NATURE OF RUSSIAN PATRIOTISM ..... 314

***Severyanova M.I.***
COLLOQUIUM AS AN EFFECTIVE FORM OF INTERMEDIATE KNOWLEDGE TESTING IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "HISTORY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT" ..... 317

***Tyumaseva Z.I., Gladkaya E.S., Orekhova I.L.***
A MODEL FOR TRAINING SPECIALISTS TO CREATE A SAFE SPACE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION ..... 318

***Alekseeva P.M.***
CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A NOVICE UNIVERSITY TEACHER: FOREIGN EXPERIENCE ..... 323

***Biserova D.A., Proshina I.I.***
THE BASICS AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT VALUE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY OF A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER ..... 325

***Magomeddibirova Z.A., Sokolova N.I., Sorokopud Yu.V.***
INNOVATIVE APPROACHES TO INCREASING MOTIVATION OF STUDENTS IN THE HUMANITIES ..... 330

***Nikitina E.A., Fedotova E.L., Bychkova O.I.***
PRE-UNIVERSITY TRAINING: THE KEY TO A CONSCIOUS PROFESSIONAL CHOICE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS ..... 334

***Sabanchieva L.N.***
MODERN REQUIREMENTS FOR EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION AND SCIENCE INTERACTION MANAGING IN HIGHER EDUCATION ..... 337

***Seredkina A.S., Golubchikova M.G.***
POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY IN MATTERS OF INTELLECTUAL EDUCATION OF YOUTH ..... 339

***Khuchbarova D.M.***
METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING MILITARY PHRASEOLOGY IN THE ENGLISH LANGUAGE IN PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS ..... 342

***Esekkuev K.V., Ezieva S.T.***
FORMATION OF STUDENTS' AESTHETIC ATTITUDE TO REALITY BY DECORATIVE AND APPLIED ART MEANS ..... 346

***Zhang Xian, Bu Mengwei***
A STUDY ON ACHIEVING THE GOALS OF TEACHING RUSSIAN IN CHINESE UNIVERSITIES BASED ON THE CONCEPT OF OUTCOME-BASED EDUCATION ..... 348

***Korenev A.A.***
PROFESSIONALLY FOCUSED LANGUAGE EDUCATION AND TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS WITHIN A CONTINUOUS EDUCATION FRAMEWORK ..... 353

***Odintsov V.Yu., Ogannisyan L.A.***
THE POSSIBILITIES OF FORMING THE PROJECT COMPETENCE OF MASTERS OF PEDAGOGICAL PROFILE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY ..... 355

***Mamalova H.E., Plieva A.O., Uzhakhova Z.M.***
DEVELOPING STUDENTS' LINGUO-CULTURAL COMPETENCE WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ..... 358

***Dzidzoeva S.M., Tokaeva A.B.***
ON THE ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF EFFECTIVE SOCIAL SUPPORT FOR FAMILIES IN CARING FOR AND SUPERVISING YOUNG AND PRESCHOOL CHILDREN DURING PARENTS' EMPLOYMENT ..... 361

***Bidzhieva S.R.***
ACCESSIBILITY OF THE TEXT AS A DETERMINANT OF ITS UNDERSTANDING IN THE AUDIENCE OF THE NATIONAL DEPARTMENT: DIALECTICS OF LINGUISTIC AND SEMANTIC ASPECTS ..... 364

***Sun Lili***
INTEGRATION OF CORPUS TECHNOLOGIES INTO TEACHING A PRACTICAL RUSSIAN TRANSLATION COURSE FOR FOREIGN LEARNERS ..... 366

***Gordeeva I.V.***
ANALYSIS OF THE BIOLOGY CURRICULUM STRUCTURE IN TERMS OF INTEREST AND SUCCESS IN LEARNING SPECIFIC TOPICS BY COLLEGE STUDENTS ..... 370

**THE HUMANITIES**

**PHILOLOGICAL STUDIES**

***Shikhalieva S.Kh.***
COMPARATIVE ANALYSIS OF TERMINOLOGY SYSTEMS OF SCIENTIFIC DISCOURSE (IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGE) ..... 374

***Chamsedinova G.Sh.***
DETAIL AND SUBTEXT IN THE POETICS OF M. ATABAEV'S LOVE LYRICS ..... 376

***Stepanova A.V., Epshtein O.V.***
COMMUNICATIVE TACTICS IN A FAMILY CONFLICT SITUATION (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE) ..... 379

***Chernobrov A.A., Oladele A.A.***
TRANSLATION AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION: A CASE FOR DIGITAL CONSIDERATION ..... 382

***Nuzhnaia T.V.***
TRANSFORMATION OF THE BIBLICAL MYTH IN P. BOULLE'S STORY "WHEN THE SERPENT FAILED" ..... 384

***Khairullin D.R.***
ON THE ESSENCE OF THE PROSODIC INDEX IN TIMBRAL TEXT ANALYSIS ..... 387

***Suslova L.V.***
FIGURATIVE CONNOTATIONS OF THE ADJECTIVE "YELLOW" AND THEIR USE IN ADVERTISING TEXTS (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH SLOGANS PLACED ON CLOTHES) ..... 389

***Khalidova R.Sh.***
ETHNOCULTURAL SPECIFICITY OF THE KARATIN ANTHROPONIMICAL SYSTEM ..... 394

***Borisova I.V.***
FUNCTIONAL FEATURES OF CHARACTERS' EXPRESSIVE VOCABULARY IN ANIMATED ENGLISH-LANGUAGE SERIES ..... 397

***Rymareva E.N.***
ON THE QUESTION OF THE PROTOTYPE OF TATIANA LARINA IN A.S. PUSHKIN'S NOVEL "EUGENE ONEGIN" ..... 400

***Korzova E.N.***
THE CONVERGENCE OF TEXTUAL CONNECTIONS IN THE STRUCTURE OF THE ENGLISH-LANGUAGE FICTION DISCOURSE ..... 403

***Myshlakova K.S., Osokina S.A.***
TYPES OF THEME-RHEME RELATIONS BETWEEN A PUBLICATION AND A COMMENT IN SOCIAL NETWORKS ..... 405

***Proskurnova E.L., Chen N., Algavi L.O.***
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CHINESE JOURNALISM: BETWEEN TOOL AND THREAT ..... 408

***Deng Guo Long***
CULTURAL TRADITIONS OF THE EVENKS OF NORTH-EASTERN CHINA AND THE AMUR REGION IN ETHNOGRAPHIC AND LITERARY STUDIES OF THE 20TH CENTURY ..... 412

***Titova E.A.***
NON-VERBAL FEATURES OF UNIVERSITY MEDIA DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF THE WEBSITE OF KAZAN FEDERAL UNIVERSITY) ..... 415

***Cai Dan***
NATURAL IMAGES IN B. AKHMADULINA'S POEMS ..... 418

***Naumchik O.S.***
THE CONCEPT OF MULTIVERSE IN R. JORDAN'S "THE WHEEL OF TIME" COSMOLOGY .....421

***Valyulina E.V., Milyukova A.G.***
AXIOLOGICAL ASPECT OF MEDIA INTEGRATION IN THE FIELD OF MASS COMMUNICATION.....424

***Darzhaeva N.B.***
REPRESENTATION OF NON-VERBAL EMOTIONS IN KH. NAMSARAEV'S NOVEL "TSYREMPIL" .....428

***Korzun A.V.***
THE CONCEPTS OF "EMOTHEME" AND "EMOTIVITY" OF THE ARTISTIC DISCOURSE .....431

***Kornaukhova T.V.***
LINGUISTIC MECHANISMS AND PRAGMATIC STRATEGIES FOR THE IMPLEMENTATION OF IRONY AND SARCASM IN ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF D. TRUMP'S ELECTION SPEECHES AND DEBATES .....434

***Pastukhova O.D.***
VERBAL FEATURES OF THE NIAGARA UNIVERSITY OF ONTARIO OFFICIAL WEBSITE .....436

***Perdana N.G***
LANGUAGE CONTACT IS A DRIVING AND ACCELERATING FACTOR INITIATING BORROWINGS FROM ENGLISH INTO INDONESIAN .....439

***Rashidova M.Z.***
REFLECTION OF AN INDIVIDUAL'S CULTURAL AND MENTAL ACTIVITY IN A JOURNALISTIC TEXT.....441

***Santueva E.Z., Gasanova S.Kh., Ramazanova D.A.***
INTEGRATION OF AUTHENTIC TEXTS IN THE PROCESS OF FORMING LINGUISTIC COMPETENCE .....443

***Haile B.D.***
LINGUOCREATIVE CHARACTERISTICS OF ETHIOPIAN POLITICIANS' INDIVIDUAL STYLE .....446

***Ju Chuanting, Guan Xiujuan***
THEORY OF COGNITIVE CONTEXT ACTION IN CHINESE TRANSLATION OF RUSSIAN FILMS AND TV SHOWS .....449

***Khaitmatov B.Kh., Abdullina G.R.***
ABBREVIATION: HISTORICAL EVOLUTION OF A UNIVERSAL LINGUISTIC PHENOMENON ....452

***Arguneev E.P.***
ASSOCIATIVE FIELD AS A LINGUISTIC MODEL OF PRIMARY PERCEPTION OF CREOLIZED TEXTS .....454

***Sultanbaeva Kh.V., Gimasheva G.M.***
THE CONCEPT OF "TUI" (WEDDING) IN BASHKIR LINGUOCULTURE .....456

***Xiong Changwang***
"DISSATISFACTION WITH ONESELF" AND ITS REFLECTION IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES .....458

***Terentyeva E.V., Pavlova E.B.***
PRINCIPLES AND NORMS OF MEDIA ETHICS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE .....462

***Rabenko T.G., Chardyntseva A.D.***
CORPORATE WEBSITE OF AN ORGANIZATION AS A HYPERGENRE (BASED ON THE MATERIALS OF THE ADVOCACY ORGANIZATIONS OF THE KEMEROVO REGION) .....465

***Shi Lu***
SEMANTICS OF ANIMAL IMAGES IN MANTIC RITUALS: RUSSIAN FOLK SONGS .....470

***Borodina M.A., Pyhtina A.Yu.***
MAIN FACTORS THAT INFLUENCE THE QUALITY OF THE TRANSLATION OF THE ANCIENT CHINESE TREATISE SHAN HAI JING FROM CLASSICAL CHINESE INTO RUSSIAN.....474

***Kozlovskii D.V., Nersesova E.V., Ovchinnikova E.V.***
TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF LINGUISTIC RESEARCH: ANALYSIS OF MODUS CATEGORIES IN MEDIA DISCOURSE .....476

***Samira Keshavarz, Mohammad Reza Mohammadi, Mahboubeh Aliyari Shorehdeli***
THE RUSSIAN INFINITIVE IN PREDICATE AND ATTRIBUTE FUNCTIONS, AND WAYS OF THEIR EXPRESSION IN THE PERSIAN LANGUAGE: USING ONLINE RESOURCES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....480

***Isaeva A.S., Mugidova M.I., Arslanbekova U.S.***
STYLISTIC CHARACTERISTICS OF THE TEXT AS A MANIFESTATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE .....483

***Liu Yang***
PAROEMIA OF THE LINGUOCULTUROLOGICAL FIELD "THE SEASONS" IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES: A COMPARATIVE ANALYSIS .....486

***Malinovskaia T.N.***
THE EXPERIENCE OF TEXTODERIVATOLOGICAL RESEARCH OF POETIC WORKS OF SMALL POETIC FORMS.....489

***Sat K.A.***
FEATURES OF FUNCTIONING OF HOMOGENEOUS PARTS OF A SENTENCE IN A TEACHING AND SCIENTIFIC TEXT.....492

***Penkovskaya I.I., Slozhenikina Yu.V.***
OCCASIONAL AND POTENTIAL WORDS OF SERGEI EISENSTEIN .....493

***Stepanova I.V.***
FUNCTIONING OF PRECEDENT PHENOMENA IN REGIONAL MASS MEDIA ECOLOGICAL DISCOURSE .....497

***Zheng Guangjie***
TABOOED THEMES IN MODERN RUSSIAN CHILDREN'S LITERATURE .....501

***Gasanova U.U., Edilov S.E.***
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STRUCTURAL COMPOSITION OF VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE CHECHEN AND DARGINIAN LANGUAGES .....503

***Novikova N.N.***
FEATURES OF THE INTERPRETATION OF THE IDEOLOGICAL AND ARTISTIC COMPLEX OF E.T.A. HOFFMANN IN THE NOVEL BY DANIEL KEHLMANN "I AND KAMINSKI".....506

***Kuznetsova T.B.***
LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF COLORATIVE VOCABULARY IN WORKS OF K.G. PAUSTOVSKY .....509

***Dubova M.A.***
SEMANTIC PROJECTIONS OF THE IMAGE OF RUSSIA IN THE NOVEL BY B.A. PILNYAK "MACHINES AND WOLVES".....511

***Ermishina E.S.***
ANALYSIS OF GRAMMATICAL MECHANISMS OF DIRECT AND INDIRECT SPEECH IN THE JAPANESE LANGUAGE, TAKING INTO ACCOUNT THE INFLUENCE OF CONTEXT AND POLITENESS ON THE TRANSFORMATION OF UTTERANCES IN NARRATIVE TEXTS .....513

***Menshchikova G.A.***
THE LINGUISTIC AND PRAGMATIC ANALYSIS OF THE SPEECH BEHAVIOR OF V. PUTIN AND D. TRUMP .....517

***Shuyskaya Yu.V., Kalashnikova M.V.***
THE TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF A REAL PERSONALITY IN CINEMATIC DISCOURSE .....519

***Mankieva E.Kh.***
THE FEMALE SUBCULTURE OF THE NORTH CAUCASUS IN THE ARTISTIC INTERPRETATION OF RUSSIAN WRITERS OF THE 19TH CENTURY .....522

***Khadzieva A.A.***
ON THE ISSUE OF THE IDEOLOGICAL AND FIGURATIVE CONTENT OF AN ARTISTIC WORK AND ITS AESTHETIC FUNCTION.....524

***Chernova O.E., Shaimardanova M.R., Akhmetova L.A.***
VIOLATION OF G.P. GRICE'S MAXIMS FOR INFORMATION FRAMING IN ENGLISH-LANGUAGE NEWS DISCOURSE .....526

***Shi Dongmei, Sun Lili***
THE INFLUENCE OF FOLKLORIC MOTIFS ON THE FORMATION OF THE NATIONAL CHARACTER IN FYODOR DOSTOEVSKY'S NOVELS AND THEIR REFLECTION IN CONTEMPORARY RUSSIAN PROSE .....529

***Yang Qingmiao, Zheng Yongwang***
THE POETICS OF URBAN AND RURAL SPACE IN SHORT STORIES OF V. SHUKSHIN .....533

***Volkova N.A., Dracheva S.I., Yurchenko T.N.***
A STUDY OF COMPONENTS OF THE MICROCONCEPT "EXTERNAL CHARACTERISTICS OF A WOMAN" IN THE TEXTS OF RUSSIAN FAIRY TALES.....536

***Chen Shiqi***
A STUDY OF TRENDS OF DEVELOPMENT OF STREAMING SERVICES .....541

# ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 85% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru